Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 8570061
Centre d'intérêt: 910

Lévesque, Gérard.

Revue critique de la documentation sur la formation en milieu carcéral / Gérard Lévesque ; [pour la] Commission scolaire régionale Blainville-Deux-Montagnes, Services de l'éducation des adultes, Services en milieu carcéral. -- [Saint-Eustache] : Les Services en milieu carcéral, 1983.
iii, 105 p. ; 28 cm.

Bibliogr.: p. 95-105.

Descripteur(s): *Prison *Besoins de formation *Revue de la documentation *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau) *Education des adultes

Identificateur(s) de sujet: *Formation en milieu carcéral *Pénitencier

Réalisée dans le cadre d'une recherche globale sur la formation dans les pénitenciers fédéraux du Québec, cette revue de la documentation a pour objectif de faire le point sur l'état actuel des connaissances en matière de formation des adultes en milieu carcéral. Elle vise à explorer les objectifs de cette formation, son historique, les approches et les programmes utilisés et à tenter d'identifier les champs de recherche peu ou pas explorés. La documentation inventoriée et analysée est celle qui a été publiée ou écrite depuis 1975 aux Etats-Unis, au Canada et au Québec.

Les informations recueillies sont organisées autour des points suivants: 1. objectifs de la formation en milieu carcéral; 2. bref historique de la formation en milieu carcéral; 3. modèles de réforme ou de réhabilitation ayant pour but de transformer les comportements; 4. besoins de formation des adultes en détention; 5. les gens qui contribuent à la formation dans ce milieu; 6. aspects peu ou pas explorés de cette formation; 7. orientation future possible.

Type de document: r
Notice(s) connexe(s): 8570062, 8570063, 8570064, 8570065

EDUQ 8570061

Revue critique de la documentation sur la formation en milieu carcéral

Commission scolaire régionale
Blainville-Deux-Montagnes
Services de l'éducation des adultes
Services en milieu carcéral

EDUQ 8570061

Revue critique
de la documentation
sur la formation en milieu carcéral

1983

Commission scolaire régionale
Blainville-Deux-Montagnes
Services de l'éducation des adultes
Services en milieu carcéral

Gérard Levesque

PRESENTATION

Cette revue critique de la documentation constitue l'un des neuf volets d'une recherche globale portant sur la formation dans les pénitenciers fédéraux du Québec, pour les ordres d'enseignement pré-secondaire et secondaire.

Cette recherche constitue une étape dans la réalisation de "l'entente-cadre relative à la formation dans les pénitenciers fédéraux situés au Québec" signée en février 1982 par le Solliciteur général du Canada et le Ministre de l'Education du Québec. Plus précisément, elle est le fruit d'une concertation faisant intervenir les représentants des commissions scolaires Blainville-Deux-Montagnes, Davignon et Pierre Neveu, ceux de la Direction générale de l'éducation des adultes (D.G.E.A.) du ministère de l'Education du Québec et ceux de six établissements du Service correctionnel du Canada, soit: Archambault, Centre fédéral de formation, Cowansville, La Macaza, Laval et Leclerc.

Plusieurs personnes ou groupes de personnes aux compétences variées mais complémentaires ont collaboré à cette recherche.

Au premier chef, soulignons la contribution de celles qui ont participé à la collecte des informations et à leur traitement: Claudette Bastien pour les entrevues auprès des étudiants et du personnel enseignant; Françoise Deroy pour l'analyse prévisionnelle et l'utilisation des résultats de la recherche; Claudette Lavallée pour le traitement informatique et l'interprétation d'un sondage auprès des formatrices et des formateurs; Maryse Montpetit pour le traitement et l'analyse des entrevues auprès des

étudiants et du personnel enseignant; Sylvie Venne pour la collecte d'informations quantitatives sur la formation dans les pénitenciers fédéraux situés au Québec.

Soulignons aussi la collaboration et la participation des directeurs adjoints et des surveillants d'études des établissements carcéraux, qui étaient en place au moment de la collecte des données, soit: messieurs Jean Beckers, Hubert Bélisle, Jacques Brouillard, Réal Charbonneau, Michel Deslauriers, Lucien Garceau, Arthur Girardot, Gilles Lacasse, Jacques Lalancette, Richard Lauzon, Claude Marquis, Yvon Nadeau, Robert Paquin, Robert Parenteau et Pierre Séguin. Sans leur précieux concours et l'apport de leur vaste expertise, la validité et la pertinence des données recueillies eurent été pour le moins relatives. De même, les responsables de la formation du Service correctionnel du Canada aux niveaux régional et national ont contribué, par leur conseil et soutien, aux démarches de la recherche. Il s'agit de messieurs Raoul Cantin, administrateur régional, Paul-Henri Côté, qui au moment de la cueillette des données était coordonnateur régional de la formation et de l'emploi et Douglas K. Griffin, chef du service de formation scolaire et universitaire.

De même, le support et l'implication du personnel des commissions scolaires et du ministère de l'Education du Québec se doivent d'être soulignés. Il s'agit: de messieurs Claude Desnoyers, Michel Laliberté, Denis Lauzon, Yvan Ouellet et André Rivard de la Commission scolaire régionale Blainville-Deux-Montagnes; de messieurs André De Lisle et Pierre Goyer de la Commission scolaire Davignon; de messieurs Marcel Cyr, Jean-Claude Mc Guire et Rémi Prévost de la Commission scolaire Pierre-Neveu; et de messieurs Michel Doré et Jean-Guy Lemieux de la Direction générale de l'éducation des adultes.

Finalement, et non le moindre, le concours de Manon Bastien pour la dactylographie des textes et le travail de Lise Leclair pour la présentation, la conception et l'organisation des productions de la recherche ont été d'un apport certain, notamment pour rendre accessibles et lisibles des productions qui ne le sont pas nécessairement de prime abord.

Louis Toupin
Coordonnateur de la recherche
Services en milieu carcéral
C.S.R. Blainville-Deux-Montagnes

TABLE DES MATIERES

Page

INTRODUCTION..... 1

I- OBJECTIFS DE LA FORMATION EN MILIEU CARCERAL..... 3
1.1 Nature du programme de la FMC..... 3
1.2 Objectifs officiels du programme de la FMC..... 3
1.3 Objectifs non-intentionnels de la FMC..... 4

II- BREF HISTORIQUE DE LA FORMATION EN MILIEU CARCERAL..... 9
2.1 La prison dans l'Antiquité..... 9
2.2 La création du pénitencier..... 10
2.3 La prison des XVIIe et XVIIIe siècles..... 11
2.4 La prison du XIXe siècle..... 13
2.5 L'éducation dans les prisons canadiennes au XXe siècle..... 15
2.6 Difficultés de la formation en milieu carcéral..... 18

III-MODELES DE REFORME OU DE REHABILITATION..... 27
3.1 Fonctions punitives et dissuasives de la prison..... 28
3.2 La réforme au XIXe siècle..... 29
3.3 Modèle de reconditionnement social..... 30
3.4 Modèles médicaux..... 31
3.4.1 Approche biologique..... 32
3.4.2 Approche psychologique..... 32
3.5 Personnalité et responsabilité criminelles..... 35
3.6 "Rien ne fonctionne" ou "la réhabilitation est un mythe"..... 36
3.7 Modèles de développement éducatif..... 40
3.7.1 Développement moral..... 42
3.7.2 Développement cognitif..... 44
3.7.3 Développement socio-politique..... 44
3.8 Vers un modèle global..... 45

Page

IV- BESOINS DE FORMATION DES ADULTES EN DETENTION..... 49
4.1 Limites posées par le contexte de détention..... 49
4.1.1 Psychologie et valeurs des détenus..... 49
4.1.2 Attitudes et comportements..... 53
4.1.3 Développement global dans un contexte restreint..... 54
4.2 Développement optimal de la personne..... 56
4.2.1 Développement social..... 56
4.2.2 Développement cognitif et intellectuel..... 58
4.2.3 Développement moral..... 60
4.2.4 Développement intégral..... 63

V- CEUX QUI CONTRIBUENT A LA FORMATION EN MILIEU CARCERAL..... 67
5.1 Les formateurs en milieu carcéral..... 67
5.1.1 Caractéristiques et qualifications..... 67
5.1.2 Valeurs et intérêts..... 70
5.1.3 Méthodes d'enseignement et pédagogie..... 71
5.1.4 Colloques, rencontres et perfectionnement..... 73
5.2 Institutions..... 77
5.3 Groupes communautaires..... 79
5.4 Agences internationales..... 81

VI- ASPECTS PEU OU PAS EXPLORES DE LA FORMATION EN MILIEU CARCERAL.... 83

VII-AVENIR DE LA FORMATION EN MILIEU CARCERAL..... 87

ABREVIATIONS..... 89

CENTRES DE DOCUMENTATION CONSULTES..... 91

PERSONNES CONSULTEES..... 93

BIBLIOGRAPHIE..... 95

INTRODUCTION

La revue de la documentation sur la formation en milieu carcéral (FMC) avait pour objectif de faire le point sur l'état actuel des connaissances en matière de formation des adultes en milieu carcéral. En particulier, la revue devait explorer les objectifs de la FMC, l'historique de cette formation, les approches et les programmes utilisés en milieu de détention, et tenter d'identifier les champs de recherche peu ou pas explorés.

Il fallait, dans la mesure du possible, inventorier la documentation portant sur la FMC publiée ou écrite depuis 1975 aux Etats-Unis, au Canada et au Québec, se la procurer, en faire l'analyse critique et la synthétiser. Les exigences de temps et les difficultés rencontrées lors de la cueillette des documents ont imposé des limites à la réalisation de l'objectif poursuivi.

La documentation accessible traite de la FMC sous différents angles: général, philosophique, historique, descriptif. De plus, elle aborde des grands modèles de réhabilitation ou de réforme. Les textes qui traitent plus concrètement des programmes de formation, de leur contenu, de leur évolution, de la pédagogie, des caractéristiques des adultes en détention ou des formateurs en milieu carcéral sont moins nombreux et moins accessibles (ex.: les textes écrits par les formateurs).

Nos démarches nous ont permis de recenser au-delà d'une centaine de titres, d'articles, de livres ou de textes écrits se rattachant directement à la FMC. Notons que c'est grâce à la collaboration de nombreux intervenants, formateurs, surveillants d'études, responsables régional et national des Services Correctionnels du Canada, d'organismes communautaires et d'établissements publics d'enseigne-

ment que nous avons pu rassembler ces documents. Nous tenons ici à les remercier de leur précieuse collaboration.

Dans le présent texte, les informations tirées de la documentation sur la FMC sont organisées autour des points suivants: dans un premier temps, sont passés en revue les objectifs de la FMC; ensuite, un bref historique de la FMC retrace les différents buts qu'a eus la formation en prison; en troisième lieu, sont étudiés les modèles de réhabilitation ou de réforme ayant pour but de transformer les comportements des adultes en détention; ensuite, sont examinés les besoins de formation des adultes en détention; une cinquième partie touche aux contributeurs de la FMC (formateurs, institutions, etc); finalement, les aspects peu ou pas explorés de la FMC et l'orientation future possible de la FMC sont brièvement examinés.

Les textes en langue anglaise ont été traduits par nous-même pour les fins de la présente revue.

I- OBJECTIFS DE LA FORMATION EN MILIEU CARCERAL

1.1 Nature du programme de la FMC

Le Service correctionnel du Canada (SCC) offre aux adultes en détention dans les établissements carcéraux, toute une gamme de programmes de formation comprenant des cours académiques et professionnels, allant de l'alphabétisation au collégial et à l'universitaire.

Ce sont des programmes à crédits, dont les cours correspondent aux normes des différents ministères provinciaux de l'éducation, dans leur contenu, leurs structures d'enseignement et de rendement de l'étudiant (SCC, 1982-83: B-6).

1.2 Objectifs officiels du programme de la FMC

Les objectifs officiels du programme de la FMC offert par le SCC s'inscrivent dans une perspective de réhabilitation du détenu:

"Il doit être établi dans chaque institution un programme convenable d'activités (...) pour rendre les détenus, lors de leur libération, aptes à assumer leurs responsabilités de citoyen et à se conformer aux prescriptions de la loi."

A cet effet, le Commissaire du Service correctionnel doit:

"dans la mesure où cela est possible, assurer à chaque détenu susceptible d'en bénéficier, une formation académique ou professionnelle (...) (SCC 1982: 13).

De plus, la directive du Commissaire du 1er août 1971 (no 221) précise la nécessité de tenir compte des besoins du détenu au moment de son affectation à un travail ou à une formation.

Le but fondamental du système correctionnel serait donc de changer des comportements et attitudes anti-sociales en utilisant non seulement la punition mais aussi les traitements, les programmes de réforme et de réhabilitation et l'éducation académique et professionnelle (Griffiths, 1980: 232-233).

Selon Ryan, l'éducation correctionnelle doit rediriger et corriger les délinquants de façon à ce qu'ils puissent retourner dans la société en tant qu'individus socialement productifs. Cette mission se traduit à travers quatre objectifs devenir citoyen responsable, être capable d'entretenir des relations interpersonnelles, acquérir une autonomie économique en tant que travailleur et consommateur, s'actualiser (Ryan, 1973: 189). Ces objectifs rejoignent, selon le SCC, ceux que se donnent, en général, les systèmes d'éducation au Canada (SCC, 1982-1983: B7).

1.3 Objectifs non-intentionnels de la FMC

Il est important de remarquer qu'il se fait constamment de la formation dans l'univers carcéral, mais que cette formation peut être opposée aux objectifs déclarés de la FMC.

La "dangerosité" des détenus, leur classement, les transferts, la dissociation, etc., mais surtout l'objectif prédominant de la "sécurité", c'est-à-dire la protection de la société par l'incarcération des délinquants, et la protection du personnel vis-à-vis des détenus, sembleraient presque toujours primer sur les objectifs de la FMC. La réinsertion sociale passe souvent au second rang devant la sécurité et la survie du personnel dans un milieu qualifié de "jungle sans merci" (MacGuigan 1977: 53).

Constamment soumis aux pressions d'un "monde déconcertant et arbitraire" souvent injuste et brutal, les adultes en détention doivent refouler leurs réactions normales et sont en permanence sous l'effet de "sentiments de colère et de frustration intérieures" (Mac Guigan 1977: 108).

Non seulement les objectifs sociaux de la réforme seraient incompatibles avec la perception contemporaine de la sécurité à l'intérieur de la prison (MacGuigan 19-7: 137), mais ils seraient constamment en opposition avec les valeurs sociales de la communauté carcérale: le "milieu".

La prison favoriserait "l'organisation d'un milieu de délinquants solidaires les uns des autres, hiérarchisés, prêts pour toutes les complicités futures". Pire, on multiplie les prisons "de telle sorte que là où il y a une prison, il y a une association... autant de clubs antisociaux. Et c'est dans ces clubs que se fait l'éducation du jeune délinquant..." Ce dernier va y apprendre comment échapper aux rigueurs de la loi, à considérer la société comme ennemie, la délation, l'espionnage et autres "monstruosités" dans ces "casernes du crime" (selon Foucault, 1975: 271-272). Selon cette perspective la prison serait une "université" du crime.

Dans la "société pénitentiaire", la force physique brute, demeurerait le facteur prépondérant du statut de l'individu dans la hiérarchie pénitentiaire; les plus forts et les plus menaçants domineraient cette société qui a quatre objectifs: la survie; l'application d'un système de contrôle conforme aux normes de la prison en vue de conserver la solidarité parmi les détenus par l'intimidation, la vengeance et les vendettas; l'obtention et la distribution d'agréments; et la protection des valeurs élémentaires de la communauté par ententes, ou avec résistance aux autorités (selon MacGuigan, 1977: 116-117).

Bref, les "valeurs sociales" du milieu poseraient des obstacles sérieux à la transformation sociale positive des adultes en détention, à la correction de leurs déficiences cognitives, morales et émotives, en partie responsables de leur présence dans l'univers carcéral.

Bref, non seulement:

"le régime pénitentiaire encourage rarement les détenus à se rééduquer et à modifier le comportement et les attitudes qui les ont conduits en prison" (MacGuigan, 1977: 20).

mais, en plus:

"La prison joue elle-même un rôle formateur. Ce que nous considérons comme une "personnalité" criminelle pleinement développée chez le délinquant adulte est en fait une personnalité qui a été en grande partie façonnée par la prison elle-même (Wehtstone, 1981: 100-101; voir aussi Morin, 1982: 77).

Les détenus seraient produits par leurs conditions sociales mais aussi par la sous-culture de la délinquance; d'abord à l'adolescence, ensuite auprès des pairs rencontrés dans les institutions carcérales (Duguid, 1981: 98). Bientôt, une partie de ces délinquants deviendrait des détenus professionnels pour qui la prison est un logement quasi-permanent (Wehtstone, 1981: 81).

Il semblerait y avoir presque consensus: la prison n'enraye pas, ne corrige pas, ne prévient pas la criminalité.

"Mais alors que fait la prison? Autre chose, et plus que contenir, informer et empêcher. Entre autres, elle maintient, alimente et fabrique le criminogène, produit la

délinquance et la récidive, nourrit violence et haine, accentue et légitimise les injustices..." (Morin, 1981: 123).

Dans les établissements pénitenciers, l'objectif de réhabilitation est généralement associé à de coûteux programmes. L'un d'entre eux, la formation, semble de plus en plus remis en question, explicitement ou implicitement, par bon nombre d'observateurs et/ou d'intervenants. Ainsi, Maurice Cusson critique une certaine criminologie américaine, davantage tournée vers le traitement thérapeutique du délinquant que vers la sanction (Cusson, 1983: 89-90). Selon ce courant de pensée, le crime est d'abord une responsabilité individuelle, dans la mesure où il est un "moyen facile de promouvoir ses intérêts et d'assouvir ses passions". Conséquemment, il faut, selon Cusson, restaurer l'efficacité de la peine et réhabiliter le criminel comme individu responsable de ses actes. D'autres intervenants préfèrent s'éloigner des positions extrêmes: rééducation ou punition. Ils optent pour une position dite : "incapacitation imprisonnement". Entendons ici un système carcéral axé sur le souci des victimes futures, système qui ne cherche ni à punir, ni à réformer le criminel, mais simplement à le rendre, notamment par l'incarcération, "incapable" de commettre d'autres actes violents. C'est ainsi que plusieurs observateurs ont noté que les attributions du SCC, telles que définies dans le dernier rapport annuel du Solliciteur général ne comportent plus aucune allusion à la réhabilitation des détenus:

"Le Service correctionnel du Canada est chargé d'administrer les peines prononcées par les tribunaux et de donner suite aux décisions de la Commission nationale des libérations conditionnelles à l'égard des détenus condamnés à deux ans d'incarcération ou davantage". (Rapport annuel du Solliciteur général 1981-1982: 57).

Malgré tout, il demeure que bon nombre d'observateurs et praticiens, continuent de promouvoir l'objectif de la réhabilitation. Il convient de reconnaître que la plupart des programmes de réhabilitation existants n'ont jamais été évalués; cependant, ceux qui l'ont été, se sont révélés généralement inefficaces. Plusieurs observateurs mettent en évidence que les programmes de formation, notamment de niveau universitaire, contribuent à diminuer considérablement le taux de récidive des détenus y ayant participé, comparativement à la population carcérale en général. (Ayers et Al., 1980: 51). Cependant, cette conclusion serait encore trop fragile pour certains. Il ne serait pas évident que la diminution de la récidive soit attribuable au programme de formation comme tel; elle pourrait être due aux caractéristiques des détenus choisis pour partiriper au programme de formation universitaire (Ross, 1980: 15-16).

II- BREF HISTORIQUE DE LA FORMATION EN MILIEU CARCERAL

2.1 La prison dans l'Antiquité

Pendant 6 000 années, l'indifférence a marqué l'attitude générale envers le traitement et les souffrances des criminels. La "Loi du Talion" établissait le standard des méthodes pénales. La prison était un endroit de détention pour individus en attente de procès, pour prisonniers politiques, pour personnes endettées, pour condamnés, etc. Tel Joseph dans la prison du Pharaon, "les détenus étaient habituellement des victimes d'un pouvoir politique arbitraire et injuste" (Griffin, 1979). La prison n'avait pas de fonction de réforme ou de correction; elle était essentiellement punitive.

Cependant, les concepts et notions soutenus dans la Bible allaient progressivement influencer, et influencent toujours, la pensée en ce qui a trait au comportement, à la loi, au châtiment, et à la justice; telle la notion d'une différence qualitative entre le bien et le mal. Lentement, l'éthique chrétienne allait dépasser le principe primitif du châtiment: "oeil pour oeil". Le Nouveau Testament enseigne la victoire du Bien sur le Mal. La correction des tendances au mal est perçue par la Bible comme quelque chose de différent du châtiment, et qui doit conduire l'individu au bonheur (Griffin, 1979: 139-142).

"Ne te laisse pas vaincre par le mal; sois vainqueur du mal pour le bien" (Paul aux Romains: 12: 1-2).

L'institution carcérale n'échappe pas à la dichotomie du bien et du mal; d'une part, elle doit punir, châtier; d'autre part, elle doit corriger, éduquer, réformer (Fattah, 1981: 19-21; Morin, 1979: 217). L'influence

chrétienne a cependant été lente à s'exercer sur l'institution carcérale.

A Jérusalem, dans la Grèce et la Rome antique, la prison n'avait aucune fonction corrective. Au Moyen Age, les prisons servaient souvent de chambres de torture, d'oubliettes, etc., caractérisées par des conditions effroyables de détention. C'est la construction de prisons royales sous Henri II d'Angleterre (1166), qui appo.ta des améliorations dans les conditions de détention. Sous Henri VIII (1557) le palais de Bridewell fut transformé en maison de correction pour mendiants et vagabonds. Les "bridewells" se répandirent en Europe au XVIIe siècle (Griffin, 1979: 142-146).

2.2 La création du pénitencier

Les premières véritables améliorations aux conditions de détention furent apportées sous l'influence de l'Eglise catholique. La construction de la prison de Saint-Michel, à Rome (1704) apportait des améliorations considérables à l'architecture carcérale, car elle était inspirée par des principes de réforme. Elle allait influencer pendant 200 ans la construction de prisons. Construite sur un plan radial, la prison possédait des cellules individuelles qui constituaient les rayons d'un centre unique. Ouvertes sur le centre, les cellules permettaient à chaque détenu de voir l'autel et de participer aux services religieux. La ségrégation cellulaire devait permettre aux détenus de réfléchir sur ses méfaits dans la solitude et de se "corriger" moralement. Le couloir central servait également d'atelier (Griffin, 1979. 144-145).

La prison de Gand (Hollande, 1773) améliora l'idée de la séparation cellulaire. De forme octogonale, elle avait des blocs cellulaires rectangulaires rayonnant à partir d'un

même centre. La supervision des détenus était ainsi la tâche la plus importante de la prison; sans oublier, la sécurité, l'éclairage, l'aération (Foucault, 1975: 15, 126).

2.3 La prison des XVIIe et XVIIIe siècles

Fruit de la négligence et de l'apathie, les conditions effroyables de détention amenèrent des hommes intelligents et humanistes à porter leur attention sur les établissements carcéraux et à y amener des transformations. Quelques penseurs originaux parvinrent à révolutionner complètement le caractère des prisons en Europe et en Amérique du Nord.

Beccaria fut le premier à évoquer la notion de réforme pour remplacer celle de répression (Essais sur le crime et le châtiment, 1764). Il proposa tout à la fois: l'abolition de la torture, des améliorations dans les conditions d'emprisonnement, et que la gravité du crime soit mesurée par le dommage causé à la société (Griffiths, 1980: 200-201).

Beccaria exerça une grande influence sur les autres réformateurs du système carcéral. Nommé shériff de Bedford, John Howard fut choqué par les conditions de détention régnant dans les prisons anglaises. La publication de son "The State of the Prisons (1777)" allait changer les conditions d'incarcération. Howard fit adopter le plan cellulaire venu d'Europe, proposa la ségrégation des femmes et des enfants et la sélection d'administrateurs compétents (Griffiths, 1980: 201).

Il proposa également un régime strict en ce qui concerne l'hygiène, l'inspection, la sobriété, ainsi qu'une alimentation frugale, les travaux forcés et une tenue vestimentaire particulière (MacGuigan, 1977: 13). Ces améliorations

furent stipulées dans la loi Blackstone (1778) qui mentionnait également la nécessité d'une éducation morale et religieuse (Griffin, 1979: 146).

La loi criminelle britannique fut également influencée par Jeremy Bentham. Pour lui, l'homme recherchant le plus grand plaisir, la punition doit dépasser le plaisir apporté par la perpétration d'un crime. Il proposa que détention et réforme s'effectuent sous la surveillance et le contrôle constant de l'autorité carcérale. Dans son modèle de prison, le Panopticon, les cellules d'un bâtiment circulaire s'ouvraient sur une tour centrale d'où s'effectuait une surveillance constante (Foucault, 1975: 197).

La philosophie carcérale de l'époque fut également influencée par les penseurs humanistes, les conceptions de l'homme, de la société: ceci contribua à transformer la perception des causes de la criminalité et des moyens de la contrôler. La transition de la punition corporelle vers l'emprisonnement en tant que forme majeure de punition s'effectua lentement sous l'influence de l'humanisme. Descartes établit une nette séparation entre le corps et l'esprit; l'homme est un être rationnel et indépendant. La liberté individuelle illimitée est au centre de la conception de Lokhe; pour lui, la connaissance provient des perceptions et des états d'esprit de l'individu. L'homme est conçu comme un individu isolé, et non comme un être social et communautaire (Cosman, 1982: 47-55). Cependant, à cette époque, les théoriciens "classiques" de la criminalité appuient leurs modèles sur des principes moraux et considèrent que les criminels choisissent, volontairement,un comportement qu'ils savent être mauvais (Griffin, 1978: 23).

La division cartésienne de l'esprit et du corps ainsi qu'une conception mécaniste du comportement humain (l'homme vu comme un animal conditionné), datant du XVIIe siècle ont permis, à terme, l'éclosion des sciences du comportement ("behaviorism") qui ont fortement influencé l'approche criminologique et les diverses explications du comportement criminel: les causes du crime étant soit organiques, soit dues à l'environnement ou à des facteurs psychologiques.

"Cette éducation en milieu carcéral a surtout été conçue en fonction d'une psychologie du comportement, où l'intelligence humaine fonctionne uniquement comme instrument d'adaptation" (Cosman, 1982: 54).

2.4 La prison du XIXe siècle

Les théoriciens positivistes alliaient une approche légaliste de la criminalité (pas de crime sans loi) à une approche "classique" de l'étude du comportement criminel (caractère individuel, capacité à se conformer à la loi) (Griffin, 1978: 23).

En Amérique du Nord, ce sont les Quakers qui introduisirent l'idée du pénitencier cellulaire. Idée qui se répandit rapidement après l'Indépendance américaine (Griffin, 1979: 144). L'influence américaine en ce qui concerne les pénitenciers a été déterminante au Canada (MacGuigan, 1977: 13).

L'évolution rapide de la société coloniale, aux Etats-Unis puis au Canada, entraîna un développement rapide de la prison. L'industrialisation et l'accroissement rapide de la population semblaient entraîner des effets de destructuration sociale, de corruption, de destruction de la cellule familiale que n'arrivaient plus à contrebalancer l'église et la famille.

L'accroissement de la criminalité entraîna la construction de nouvelles prisons. On voulait placer les délinquants dans un environnement où ils seraient isolés de la tentation et où ils pourraient recevoir l'éducation et la discipline qui leur faisaient défaut. Ainsi, le pénitencier de Kingston (1835) visait à isoler les détenus des sources de corruption qui entraînaient le crime: oisiveté, alcoolisme, malpropreté, immoralité, etc. (Griffith, 1980: 202-204).

Bien que l'emprisonnement ait surtout un caractère punitif, la prison, comme la société de l'époque, étaient fortement influencées par l'éthique puritaine: noblesse au travail et dédain du plaisir. L'administration jugeait bon de faire travailler les détenus 10 heures par jour et de les isoler le reste du temps pour leur permettre de méditer, de réfléchir et de se repentir.

Les "Règlements de la Prison" (1840) prévoyaient que l'on offre aux détenus une éducation religieuse et l'enseignement de la lecture et de l'écriture. C'est l'aumônier qui avait la responsabilité d'instruire les détenus de façon à leur permettre de lire la Bible: ceci devant aider à leur regénérescence morale (Weir, 1973: 40). Cette philosophie devait dominer l'éducation jusqu'au XXe siècle.

Avec la Confédération, les pénitenciers passent sous juridiction fédérale, ce qui amène une certaine stabilité dans le système d'éducation correctionnelle. A cette époque, celui-ci est fondé sur l'acquisition de l'éducation de base (lecture, écriture, arithmétique). L'accès à l'éducation était considéré comme une récompense pour bonne conduite: on enseignait le français, l'anglais, la grammaire, la géographie, etc., aux étudiants-détenus, qui devaient se tenir debout! (Report of Penitentiaries, 1879 dans Weir, 1973: 41). Cependant, l'éducation n'avait qu'un rôle secondaire dans la réforme du détenu.

2.5 L'éducation dans les prisons canadiennes au XXe siècle

le tournant du siècle fut une "période de gestation" pour l'univers carcéral canadien; petit à petit on amenuisa le caractère punitif de l'incarcération en permettant aux détenus d'écrire, de recevoir des visites de leur famille et d'avoir des activités récréatives. Selon le "Report of the Royal Commission on Penitentiaries" (1914) l'éducation pouvait avoir un effet civilisateur sur les détenus: "Le devoir de l'état envers le prisonnier ne s'arrête pas à sa punition". Les autorités pénitentiaires commencèrent à parler de l'autonomie du détenu, d'une approche humanitaire de la pénologie, de réhabilitation à travers l'éducation et la motivation (Weir, 1973: 42).

Mais c'est le "Rapport de la Commission royale d'enquête sur le système pénal au Canada" (Rapport Archambault, 1938) qui allait proposer des changements radicaux dans les pratiques pénitentiaires. Une réorganisation complète du système éducatif fut proposée de façon à offrir un programme complet d'éducation à chaque individu du corps étudiant, généralement sous-éduqué, sans spécialisation et ayant peu de culture (Weir, 1973: 43). Le système se devait de transformer les criminels en citoyens honnêtes et d'éviter que les détenus ne deviennent des récidivistes (Griffith, 1980: 232).

La Commission Archambault proposa également l'élaboration d'un programme comprenant l'éducation académique, l'enrichissement culturel, des activités récréatives et l'exercice physique. Elle proposa également le recrutement d'un personnel compétent et dévoué, disposant de locaux fonctionnels et de bibliothèques de qualité, lui permettant de devenir un des aspects essentiels du processus correctionnel (Weir, 1973: 43).

Cependant, à cause du Second Conflit mondial, le Rapport affecta peu les politiques et les pratiques de l'univers carcéral. Toutefois , à terme, le Rapport entraîna l'assouplissement de la discipline, l'accroissement de l'importance des activités pédagogiques, la création de comités et de publications de détenus, l'accroissement des activités récréatives, etc. (MacGuigan, 1977: 16-17).

Le Rapport Gibson (1947) réitéra plusieurs des démarches de la Commission Archambault: offrir le plus de possibilités éducatives que possible. Il fallait accorder une attention particulière à la réhabilitation générale du détenu dans les domaines religieux, académique, professionnel, culturel et social. On augmenta le personnel et les locaux disponibles de façon à accroître les possibilités éducatives.

Le Rapport Fauteux (1956) insista sur une approche éducative personnalisée, sur l'amélioration matérielle et sur l'établissement de buts profonds et à long terme: "le programme carcéral doit tenter de changer les attitudes et les habitudes de comportement du détenu" (dans Weir, 1973: 44; Griffith, 1980: 232). De plus en plus, l'éducation devait être vue comme une des disciplines importantes dans le processus correctionnel global. L'éducation des adultes devait aider le processus de maturation, et faire acquérir des compétences permettant de trouver un emploi. En 1960, le "Comité pour la Planification des Services correctionnels" (Comité McLeod) proposa des moyens d'améliorer les services éducatifs. Le but des travaux du comité est de satisfaire, à la fois les besoins des détenus en leur offrant une gamme plus complète de cours et les exigences des ministères de l'Education ou des syndicats, tout en tenant compte des besoins du marché régional du Travail (Weir, 1973: 44-45; MacGuigan, 1977: 17).

Le rapport McLeod inspira la planification de l'utilisation des établissements carcéraux, visant ainsi à mieux remplir les objectifs de formation et de détention. Nommé commissaire, McLeod annonça l'introduction de réformes draconiennes et le choix de personnes jugées aptes à les mener à bien. On allait mettre fin aux activités préjudiciables aux détenus, aux longues périodes d'isolement, au secret et à l'autarcie régnant à l'intérieur des pénitenciers et on allait reléguer aux oubliettes les établissements de type "forteresse". On entreprit la diversification des activités selon les types de délinquants et la création d'établissements spécialisés (8 en 1948, 40 en 1970, 56 en 1978-79). En effet, les anciens établissements (pré-1960) n'offraient pas les équipements physiques pour les programmes sur lesquels étaient basés les concepts modernes de réhabilitation (Weir, 1973: 45). Quant à ceux qui ne voulaient pas accepter le nouveau programme (basé sur les principes fondamentaux de fermeté, justice et uniformité) ils étaient invités à se chercher un emploi ailleurs (MacGuigan, 1977: 17).

La Loi sur les pénitenciers (révisée en 1961) prévoyait la création d'administrations régionales et la centralisation des employés du Service correctionnel qui allaient dépendre dorénavant d'une seule autorité responsable des nominations, promotions et mutations. Plus important encore, la Loi entraîna un changement important dans les conditions de détention; les détenus pouvaient participer à une large gamme d'activités, jouir de plusieurs services, conserver de nombreux objets personnels, former des comités, etc. Mais surtout, la Loi entraîna un malaise dans le système pénitentiaire, car, dorénavant, les détenus devaient, avec l'aide du personnel, participer activement à leur propre réadaptation (MacGuigan, 1977: 18).

Cependant, ces réformes, incomplètes, ne firent qu'effleurer le système plutôt que de modifier les attitudes. Les sources de conflits à l'intérieur du système s'accrurent lorsque l'autorité des directeurs de pénitenciers fut réduite par la régionalisation (1961) et la création d'un syndicat (L'Alliance de la Fonction publique du Canada, section du Solliciteur général, 1967): ce dernier exprimait le mécontentement du personnel face à la mise en oeuvre du nouveau système (MacGuigan, 1977: 18).

2.6 Difficultés de la formation en milieu carcéral

Malgré tout, pour la première fois dans l'histoire, les formateurs en MC disposaient des ressources nécessaires à l'éducation des adultes en détention, permettant d'équiper ceux-ci d'attitudes, connaissances et habiletés nécessaires à leur fonctionnement dans la société du XXe siècle: "Il reste à voir si nous, en tant qu'éducateurs, nous pouvons relever le défi et profiter au mieux de cette opportunité" (Weir, 1973: 47).

Cependant, la formation en milieu carcéral fait face à des obstacles de taille, qui limitent considérablement son champ d'action: le problème de la sécurité, l'administration carcérale, les objectifs, et autres (Morin, 1979: 282).

Il en est ainsi pour la conception traditionnelle de la prison: la prison n'ayant "aucun but", objectif ou idéal au-delà d'un souci pragmatique de maintenir les détenus sous bonne garde et d'en conserver le contrôle" (Ayers, 1981: 29, et Griffiths, 1980: 230-231). En ce sens, les objectifs de sécurité seraient le centre autour duquel l'établissement s'organiserait.

"La prison en tant qu'institution... se défend comme une vie par la prison et pour la prison: les expériences du vécu pénitentiaire donnent souvent l'impression de s'autogénérer pour s'autoconserver...; ... simple logique systématique ordonnée à sa propre sécurité qui est fermeture et recroquevillement" (selon Morin et Ferland, 1983).

Plus même, la FMC serait devenue un aspect de la sécurité, une partie intégrée de l'idéologie du carcéral. L'éducation en prison serait un: ...*"mécanisme de dressage, d'assujettissement et de normalisation, en tant que technique de contrôle, de qualification et de surveillance des individus, en tant que fonction de la prison"* (selon Morin, 1981: 123).

Les stratégies pédagogiques seraient des "stratégies subversives de dressage et de discipline, de classement et de rangement d'individus dits dangereux et marginaux, de contrôle et de surveillance, donc sur des êtres dépouillés "par nature" de quelques vertus que ce soit" (selon Morin, 1981: 260).

Les nécessités administratives sembleraient également limiter la portée de la FMC. Celle-ci n'occuperait qu'une place réduite dans l'ordre des priorités du milieu carcéral, soit 2,2% du budget total, bien que 19 à 30% des détenus soient en formation (IEPO 1978: 72). Le personnel chargé de la formation dans les établissements ou dans les administrations constitue une minorité, ayant une faible influence (IEPO; 1978: 60-68). Les administrateurs viseraient à administrer une "meilleure" prison. Les gardiens verraient d'un oeil suspect les objectifs de travail social et de valorisation personnelle de la FMC, et les autres intervenants seraient tous occupés de causalité et de guérison, etc. (selon Griffiths, 1980: 214-230). La FMC et les autres programmes correctionnels (thérapie, etc.) seraient souvent conçus comme des méthodes (parmi d'autres) de contrôle carcéral (voir Morin, 1981; Barsky, 1977) créant une situation plus "manoeuvrable" (i.e., à Matsqui, selon Parlett, 1981: 91).

Bref, la prison ne semblerait pas accomplir sa tâche d'aider à la réinsertion sociale des détenus, et à la modification du comportement. Au contraire,

"...les formes d'incarcération cruelles, l'isolement, les injustices et les harcèlements qu'on inflige délibérément aux détenus incapables de se défendre, transforment des détenus non-violents en individus dangereux et ceux qui le sont déjà le deviennent encore plus" (MacGuigan, 1978: 20).

Trois phénomènes ont amené certains à réclamer le retour à la fonction punitive de la prison: premièrement, la pression de l'opinion publique qui croit que les prisonniers sont bien traités, deuxièmement, la constatation de l'échec des programmes de réhabilitation et troisièmement la croyance qu'aucun autre programme ne pourrait réussir (Barsky 1977: 7). On laisserait alors les détenus "faire leur temps" sans tous ces "jeux thérapeutiques" (voir Barsky, 1977).

Bref, plusieurs croient que la prison ne remplirait pas ses fonctions, qu'elle s'avère un échec; cette critique a déjà un siècle et demi. Le tableau que dresse Foucault de l'échec de l'institution carcérale (voir Foucault 1975: 269-273) semblerait pouvoir correspondre à la réalité canadienne; la prison ne diminuerait pas le taux de criminalité, et même contribuerait à la récidive (pour le Canada voir Fattah,1981: 21 et MacGuigan, 1977: 42). Elle fabriquerait des délinquants de par le type d'existence qu'elle fait mener aux détenus (isolation, contraintes violentes et arbitraires, travail inutile, etc.) et elle favoriserait l'organisation d'un milieu de délinquants solidaires et hiérarchisés (voir MacGuigan, 1977: 20 et 116-119; Griffiths, 1980: 215,220). Pire, le milieu serai

une école où les détenus s'informent et s'instruisent mutuellement sur toutes les facettes de la criminalité; une "université du crime" (selon Lemire, 1983).

"Vouloir ainsi examiner par la récidive si le justiciable s'est réformé à cause du système pénal constate ni plus ni moins à étudier, et encore de façon bien partielle, comment "le système pénal reproduit sa clientèle".
(Laplante, 1983: 234).

Cette thèse est toutefois contestée par Maurice Cusson qui se demande si le rapport entre la fréquence des peines et la récidive donne une information sur les peines ou sur les délinquants? A cela Cusson répond:

"certains individus commettent plus de crimes que d'autres, ils sont punis plus souvent et récidivent davantage parce qu'ils ont des tendances criminelles plus accentuées".
(Cusson, 1983: 173-174).

La critique que porte Foucault sur la prison est double: d'une part elle n'est pas corrective car la technique pénitentiaire n'y serait que rudimentaire, et qu'en voulant l'être elle perd de sa force punitive. D'autre part, elle est une double erreur économique de par son coût intrinsèque et de par celui de la délinquance non réprimée (voir Foucault, 1975: 273). La situation serait-elle différente au Canada?

"La société a dépensé des millions de dollars, au cours des années, pour créer et entretenir des prisons qui se sont révélées inefficaces. L'emprisonnement manque ses deux principaux objectifs: corriger le délinquant et assurer une protection permanente à la société. C'est ce qu'indique un taux de récidive supérieur à 80%" (selon MagGuigan, 1977: 41).

Ceci ne peut être attribuable à la méconnaissance des principes fondamentaux de la réforme pénitentiaire, car ils sont connus depuis un siècle et demi; ce sont les "maximes universelles de la bonne condition pénitentiaire" (voir Foucault, 1975: 274-275):

1. La transformation du comportement de l'individu est la fonction essentielle de la détention pénale (pour le Canada voir Griffin, 1979: 147).

2. Les détenus doivent être répartis selon l'âge, la gravité du crime, les techniques de correction à utiliser et les phases de leur transformation (SCC 1982: P 8; MacGuigan, 1977: 146-149; IEPO, 1978: 10).

3. Le déroulement des peines doit pouvoir se modifier selon les individus et les résultats obtenus (MacGuigan, 1977: 168-170).

4. Le travail constitue un facteur essentiel de la transformation du détenu (MacGuigan, 1977: 119).

5. L'éducation est une précaution indispensable et une obligation envers le détenu (Morin, 1979: 216; Scharf, 1981).

6. Un personnel spécialisé, moralement et techniquement formé veille à la formation des individus et contrôle le régime de la prison (Griffin, 1980: 151; IEPO, 1978: 76-78; MacGuigan, 1977: 262-275).

7. Des mesures de contrôle et d'assistance jusqu'à la réadaptation définitive de l'ancien détenu doivent suivre l'emprisonnement (MacGuigan, 1975: 730-921).

Quelle est la réponse à ces critiques sur l'échec de la prison?

C'est

"la reconduction des principes invariables de la technique pénitentiaire... (La) prison a ... été donnée comme son propre remède; la réactivation des techniques pénitentiaires comme le seul moyen de réparer leur perpétuel échec: la réalisation du projet correctif comme la seule méthode pour surmonter l'impossibilité de le faire passer dans les faits" (Foucault, 1975: 274).

Malgré cet "échec", comment expliquer la solidité de l'institution carcérale? Le système carcéral exercerait des fonctions précises. La prison ne servirait pas à supprimer mais plutôt à distinguer, distribuer et utiliser les infractions, à gérer les illégalismes, à les différencier. La prison viserait certains types d'illégalisme d'origine populaire:

"elle dessine, isole et souligne une forme d'illégalisme qui semble résumer symboliquement toutes les autres, mais qui permet de laisser dans l'ombre celles qu'on veut ou qu'on doit tolérer. Cette forme c'est la délinquance proprement dite" (selon Foucault, 1975: 281).

Ce genre d'illégalisme est maintenu aux limites de la société, coupé de ses sources populaires, politiquement sans péril et économiquement sans conséquence . Ainsi contrôlée, *"la délinquance, illégalisme maîtrisé... (peut devenir) un agent pour l'illégalisme des groupes dominants": i.e. prostitution, armes, drogues, etc."* Foucault,1975: 284-238).

Mieux, la prison et le système carcéral frapperaient plus précisément les membres d'un groupe social, apparemment responsable de la plupart des meurtres, vols, crimes et vices:

"Parcourez les lieux où l'on juge, où l'on emprisonne, où l'on tue... Partout un fait nous frappe, partout vous voyez deux classes d'hommes bien distinctes dont les uns se rencontrent toujours sur les sièges des accusateurs et des juges, et les autres sur les bancs des prévenus et des accusés" (P. Rossi, Traité de Droit pénal 1829, cité par Foucault, 1975: 281) (pour le Canada voir Beaulieu, Cacmon, 1981).

Par ailleurs, cette thèse que le système pénal est à l'image des conflits culturels et de classes qui agitent nos sociétés est contestée, en partie, par Maurice Cusson. Il existerait, selon lui, un fort consensus social à caractère moral pour désapprouver les vols et les crimes avec violence et les délinquants n'opposeraient pas à cela un sytème moral qui leur serait propre (Cusson, 1983: 95-112). Qui plus est, s'inspirant du sociologue français Emile Durkein, Cusson argumente que le système pénal a une fonction dissuasive à long terme, en ce sens que le système pénal supporté par les sanctions informelles à caractère moral qui ont cours dans la société (ex.: blâme, discrédit, honte, etc.) rendrait rationel et profitable le respect de la loi (Cusson, 1983: 151). Ainsi, le système pénal, en tant que mécanisme de dissuasion, contribuerait, avec la morale et la justice, aux pressions inhibitrices que la société doit exercer à l'égard des intérêts et des passions qui animent chacun d'entre nous si elle veut préserver la cohésion sociale et l'intérêt commun. (Cusson 1983: 153).

Dans un même ordre d'idées, mais selon un cadre d'interprétation différent, punir aurait un sens caché, profond. Dans une société incapable de contrôler la violence de ses membres par les interdits et les règles sociales, on fait appel au rite pour transformer la violence de tous contre

tous, en violence de tous contre un seul; la victime émissaire qui remplit une double fonction est chargée du mal qui afflige le groupe; elle permet la production de paix et d'ordre.

"En un sens profond, il en est du coupable reconnu comme de la victime émissaire. La pénalité chasse le mal en châtiant la personne mauvaise comme jadis le rite sacrificiel expulsait la violence maléfique en immolant la victime émissaire. En contre coup... l'éloignement du criminel... constitue une restauration réelle d'ordre et de paix" (selon Morin, 1981: 294-295).

III- MODELES DE REFORME OU DE REHABILITATION

La prison doit assumer trois fonctions: la détention, l'administration et l'habilitation. Dans un programme correctionnel idéal ces trois fonctions opèrent de façon à aider les détenus à acquérir les connaissances, les aptitudes et les attitudes leur permettant de réussir leur réintégration sociale (Rodriguez: 4). Mais c'est surtout la fonction d'habilitation, de réhabilitation ou de réforme, qui a pour objectif la transformation des détenus en citoyens capables de respecter la loi. A cet effet, au cours des temps, plusieurs modèles de réforme ou de réhabilitation ont été proposés.

Les programmes de réhabilitation sont intimement liés aux théories explicatives du comportement criminel. La conception de la criminalité est elle-même déterminée par les lois d'une société; lois qui reflètent des valeurs sociales qui changent selon des facteurs sociaux, politiques ou économiques. Bref, non seulement la perception des causes de la criminalité change selon ces mêmes facteurs, mais aussi, les programmes de réhabilitation évoluent au hasard des théories à la mode, des engouements ou des pressions publiques. Comme le disent les auteurs de "la formation dans les prisons":

"Le développement de l'action éducative n'échappe à aucune des contraintes et des contradictions de la prison. Le sens et la portée de l'acte pédagogique ne peuvent être compris que par référence à l'idée que l'on se fait de la prison, telle qu'elle est ou telle qu'on voudrait qu'elle soit".
(p. 51).

Ainsi donc ces programmes peuvent être regroupés sous de grands modèles: la punition-dissuasion, le modèle de reconditionnement social, les modèles médicaux et ceux de développement éducatif,

3.1 Fonctions punitives et dissuasives de la prison

Traditionnellement, la prison n'avait d'autre but que de châtier le comportement criminel. S'appuyant sur les principes de la vengeance et de la dissuasion, des punitions sévères devaient persuader les criminels de ne plus commettre d'actes répréhensibles. L'objectif de la prison était de maintenir les détenus sous bonne garde et d'en garder un contrôle strict. Ainsi les outils punitifs, les règlements arbitraires parfois brutalement imposés et l'autorité concernaient plus la tâche sécuritaire de la prison que sa tâche réformatrice (Ayers, 1981: 29).

Bref, la punition n'est pas à proprement parler un modèle de réforme. De plus, la tâche de sécurité, toujours omniprésente dans l'univers carcéral risque souvent de subvertir et même d'intégrer à ses propres fins les autres fonctions de la prison: habilitation ou administration (Morin, 1979; Morin, 1981; IEPO, 1978: 61; MacGuigan, 1977: 137).

Plus, les stratégies pédagogiques serviraient de stratégies subversives de dressage et de discipline, de classement, de rangement, de surveillance et de contrôle d'individus dits dangereux (Morin, 1981: 232).

Il est cependant à remarquer que plusieurs s'opposent à l'utilisation de la punition en vue de la dissuasion parce que cela serait immoral; ou bien ne réussirait pas parce que les criminels n'ont souvent rien à perdre, ou que les chances de se faire arrêter sont fort minces; ou bien que la punition ne réduit pas le taux de récidive (voir Yochelson et Samenow, 1977: 73-79). D'autres, nous l'avons vu, mettront en évidence son efficacité à long terme (Cusson, 1983).

Cependant, il semblerait que nos sociétés soient trop sensibles ou trop morales pour se satisfaire de l'utilitarisme de l'incarcération ou du châtiment comme simple et final objectif de l'emprisonnement; elles croiraient q ? dans certaines conditions bien déterminées la réforme, la réhabilitation ou la réinsertion sociale sont possibles (selon Duguid, 1980: 56). Aussi, nos sociétés se sont-elles proposé des modèles de réforme.

3.2 La réforme au XIXe siècle

L'école "classique" en criminologie (XVIIIe siècle) reflétait le vieux principe de la rétribution pour un crime commis. Influencée par les philosophies de Bentham, Hobbes et Mill, la conception "utilitaire" de l'incarcération justifiait les souffrances du criminel par l'amélioration du bien-être collectif et par la crainte inspirée aux personnes tentées de commettre des crimes (Scharf, 1981: 348-349).

Au XIXe siècle, on tenta d'établir l'étude de la criminalité sur une base scientifique. S'opposant aux "classicistes", un mouvement "positiviste" se mit à considérer la loi criminelle comme une institution sociale changeante et la criminalité comme le produit de dispositions individuelles et des pressions de l'environnement social. Cette orientation était influencée par la conception mécaniste du monde physique étendue à l'étude du comportement humain (originant au XVIIe siècle); ainsi le crime pouvait être expliqué par des facteurs organiques, sociaux, psychologiques, etc. (voir Cosman, 1980: 48-49; Yochelson et Samenow, 1977: 19-20).

Bref, depuis le XIXe siècle, il existe un mouvement qui tente d'échapper aux strictes considérations légales dans la compréhension de la criminalité (Yochelson et Samenow, 1976: 55-57).

3.3 Modèle de reconditionnement social

Selon cette approche, le criminel serait déterminé par son environnement social et familial, par sa situation économique, par les pressions exercées par ses pairs, etc.

La conception de la criminalité comme une adaptation à des situations sociales difficiles tirerait son origine de la période de la Révolution industrielle: la vie familiale brisée, la pauvreté économique, etc. D'autres facteurs tel un sentiment de "privation" relative (sociale ou émotive), la négligence parentale, les valeurs transmises par la classe sociale, par l'école ou les médias de masse, la pornographie, l'Eglise, ont aussi été mis en évidence. L'aliénation et l'absence de valeurs sociales seraient des facteurs pouvant expliquer le comportement criminel. Un des facteurs les plus importants serait le phénomène de "contagion": influencé par les personnes qu'il fréquente, le futur criminel apprendrait à imiter les comportements de son groupe de pairs (voir Yochelson et Samenow, 1976: 66-79).

Bref, le criminel est considéré surtout comme une victime de son environnement social, non-responsable de ses actes.
Cette conception sociologique aurait exercé une forte influence sur l'éducation correctionnelle jusque dans les années 1970 (Reasons: 1975: 360-372; IEPO, 1978: 21).

Dans cet esprit on a tenté d'améliorer les conditions sociales de détention, de mettre l'accent sur la réhabilitation plutôt que sur la punition, en offrant toute une série de programmes éducatifs aux détenus, ainsi que des activités culturelles, récréatives, etc. L'objectif étant d'équiper le détenu d'habilités sociales qui lui permettraient de s'adapter à la vie de la communauté et à sa

famille: donc de transformer son comportement (voir Gendreau et Ross, 1978: 10; Rodriguez, 1980: 9). On a également tenté de modifier l'environnement social du criminel: famille, problème de drogue, d'alcoolisme, de travail et d'argent, de sexualité, etc. (Gendreau et Ross, 1978: 11, 29-35). On a aussi tenté de trouver des alternatives à l'emprisonnement: liberté conditionnelle, aide financière, etc. (Gendreau et Ross, 1978: 30; MacGuigan, 1977: 41-45; Yochelson et Samenow, 1977: 24-46). Cette approche a subi maintes critiques: soit qu'elle fasse abstraction du délit ou de la peine pour ne retenir que les caractéristiques personnelles et sociales du contrevenant (Cusson, 1983: 32) ou encore qu'elle n'explique pas qu'à conditions égales certains optent pour le crime alors que d'autres se conforment à la loi.

3.4 Modèles médicaux

Plusieurs approches peuvent être regroupées sous le titre de modèles médicaux.

Selon ces approches le détenu serait vu comme malade (physiquement, mentalement ou socialement); le crime étant une manifestation de sa "maladie". Ainsi, le processus de réhabilitation comprend un diagnostic et des interventions thérapeutiques visant à corriger les facteurs criminogènes. Il y aurait plusieurs catégories de programmes: développement émotif, social, thérapie de groupe ou individuelle, modification du comportement, des programmes de formation et d'éducation, la création de "communauté thérapeutique" ou de "Living Units" (unités résidentielles), etc. (Griffiths, 1980: 232-233; Yochelson et Samenow, 1976-1977; Ross, 1982).

3.4.1 Approche biologique

Certaines théories, appuyées sur la biologie et les sciences sociales, affirment que des hommes naissent criminels parce que victimes de carences génétiques ou mentales; en particulier la théorie de l'italien Cesare Lombroso, 1836-1909. Le comportement anti-social de ces criminels serait donc incorrigible. Ces criminels se distingueraient par des caractéristiques physiques héréditaires (Yochelson et Samenow, 1976: 57-66).

On a tenté sans succès de "réhabiliter ces criminels à l'aide de plusieurs méthodes: médicaments, électro-chocs, crimino-thérapie, psychochirurgie, etc. (voir Yochelson et Samenow, 1977: 20-24).

D'autre part, et récemment, certains croyaient que le comportement criminel pouvait être expliqué par des déficiences chimiques, une certaine toxité du cerveau ou des déficiences nutritives (Pippchen, 1976: 115-123 dans Gendreau et Ross, 1978: 28). Cette approche pose de sérieux problèmes d'éthique, notamment lorsqu'il s'agit de changer la conscience des gens contre leur gré. Faut-il substituer ou ajouter au droit de punir un droit de traiter comme cela se fait dans certains états américains (ex.: traitement chimio-thérapique pour les violeurs au Texas...)?

3.4.2 Approche psychologique

Pour l'approche psychologique, peut-être la plus répandue parmi les approches "réhabilitatrices", les criminels sont considérés comme des victimes de processus inconscients. La criminalité est presque comme une entité intimement liée à des traits de caractère puisant leur origine dans la nature de l'intelligence ou dans le style d'éducation donné par les parents (manque ou excès de discipline).

Les criminels adopteraient donc des comportements déviants ou aberrants qui doivent être soignés par des traitements psychologiques (Ayers, 1981; Parlett, 1979: 305).

Plusieurs des programmes correctionnels seraient influencés par le "modèle médical de la criminalité", par analogie avec la méthode médicale: diagnostic d'un mal, traitement et guérison de la "maladie", la criminalité. Il y aurait donc transformation des caractéristiques personnelles du détenu à l'intérieur de l'univers carcéral. La prison est vue comme un hôpital. Ayers fait remarquer que ce modèle se fonde sur l'hypothèse que la personnalité demeure la même dans toutes les situations (Ayers, 1977: 2).

Des programmes de modification du comportement auraient été mis sur pied avec un "certain succès" (Braukmann, Fysen, Phillips et Walf, 1975: 299-331 cité par Gendreau et Ross, 1978: 14). Bref, en offrant des traitements thérapeutiques (thérapie de groupe, analyses, etc...) on vise à transformer les causes profondes dont la criminalité n'est que le symptôme (Duguid, 1981: 103; Yochelson et Samenow, 1977: 46-73).

Toutefois, il serait plus exact de parler "d'effet zéro" des psychothérapies. En effet, le bilan négatif des recherches évaluatives, pour la plupart des programmes de traitement, démontre que ceux-ci n'ont aucune incidence sur le taux de récidive (Cusson, 1983: 35-36). Ce qui n'exclut pas que ces traitements soient performants sur d'autres aspects que la récidive, ou qu'ils soient davantage efficaces pour certains individus ayant des caractéristiques particulières telles un niveau de maturité interpersonnelle élevé, un désir de changer et de s'améliorer et un faible engagement dans l'engrenage de la délinquance. L'effet zéro doit

être entendu comme le résultat de l'application d'un programme qui s'adresse à la population carcérale et non pas à des individus ayant un profil pré-déterminé par une sélection quelconque.

D'où viendrait l'échec des méthodes psychothérapiques? D'une part, il serait attribuable à la théorie même qui fonde l'approche psychologique. En effet, le crime est associé à un mauvais fonctionnement psychologique. Or, il arrive que le délinquant ne s'apparente guère au malade qui consulte un médecin devant diagnostiquer la "cause" de son problème. Plutôt, le délinquant verrait dans le crime un intérêt ou une passion qui le sert, d'où son peu de coopération à une thérapie qui le présente comme une victime de lui-même (Cusson, 1983: 68-69). D'autre part, la méthode thérapeutique, fondée de prime abord sur la relation et le non recours à la punition, serait inefficace. Ainsi, la relation, même excellente, aurait peu d'effet sur le comportement du délinquant. (Ex.: refus de coopérer, simulation, manipulation...). S'en suivraient, de la part des thérapeutes, des formes de démission et d'abandon ou un glissement vers le recours à des mesures punitives, généralement occultes. Par un étrange détour, la thérapie en viendrait à recourir à une méthode qu'elle prétend exclure au départ: la punition. L'effet zéro serait donc le suivant: des mesures semblables produisent des résultats semblables (Cusson, 1983: 91). L'approche thérapeutique ne parviendrait pas à passer de la théorie à la pratique. A la base de cette impuissance, il y aurait le refus de reconnaître qu'il y a un conflit irréductible qui oppose le délinquant à la société (Cusson, 1983: 80).

3.5 Personnalité et responsabilité criminelles

Se basant sur une étude de 240 récidivistes, Yochelson et Samenow ont proposé l'hypothèse de l'existence d'une "personnalité criminelle", caractérisée par des dérèglements de la pensée: fermeture d'esprit, irresponsabilité, égocentrisme profond, mensonge habituel, manque de confiance en soi et dans les autres, mépris et désinvolture envers les honnêtes gens, manque d'esprit d'analyse, incapacité à intégrer l'expérience vécue, etc. La "personnalité criminelle" présenterait des attitudes et des formes de pensée caractéristiques d'une "vision criminelle du monde" (Yochelson et Samenow, 1976-1977). Incapable de relier actions et conséquences, la personnalité criminelle ne pourrait atteindre des objectifs socialement acceptables.

Cette étude sur la "personnalité criminelle" participerait à un débat sur la responsabilité criminelle. Certains croient que les criminels choisissent le crime comme profession et non à cause de nécessités, de frustrations ou de circonstances malheureuses (Schmalleger, 1979: 50; Letkemann, 1973). D'autres croient que le choix des activités criminelles est une décision rationnelle compte tenu des conditions sociales et matérielles des classes inférieures de la société (Manders D, 1975: 61; Taylor I, 1973: 271).

On a cependant reproché à l'étude sur la "personnalité criminelle" de généraliser à tous les criminels des traits caractéristiques d'un petit groupe de récidivistes (pour la plupart souffrant d'aberration mentale) (Ross et Fabiano, 1981: 25).

Aucune importance n'était accordée aux facteurs sociaux, politiques ou économiques. Cette généralisation a pu en amener

plusieurs à rejeter une étude utile portant sur les criminels responsables d'une grande part des crimes: les récidivistes endurcis (Ross et Fabiano, 1981: 26).

Finalement, les auteurs ne sembleraient pas tenir compte du fait que la "personnalité criminelle" pourrait être un produit de l'univers carcéral (Wehtstone, 1981; Duguid, in Morin, 1982: 77).

3.6 "Rien ne fonctionne" ou "la réhabilitation est un mythe"

Les modèles sociologiques et médicaux avaient entraîné une vague d'optimisme qui n'a pu se concrétiser par une baisse des taux de récidive. En dépit de la menace de l'incarcération et des programmes de réhabilitation, la plupart des détenus récidivaient. Ceci a entraîné une vague de désespoir et de cynisme chez les intervenants de la réhabilitation: "rien ne marche", a-t-on proclamé.

Ainsi, selon Duguid,

"Le cynisme, la suspicion et le désespoir, qui sont si répandus dans les jugements sur la réhabilitation et la réforme des détenus sont le résultat inévitable de la pléthore de faux prophètes, de vrieurs de ville et de démarcheurs douteux qui ont envahi ce domaine si riche en subventions gouvernementales et en préoccupations sociales. Les promoteurs de l'éthique de travail, les zélotes religieux, les partisans d'une discipline sévère, les analystes transactionnels, les spécialistes de la modification du comportement, les rogériens, les freudiens, etc., ont tous abattu leur dernier atout et ont pour la plupart échoué. On a observé et mesuré certains effets mais ceux-ci sont en général à court terme et non généralisés. Il est donc juste que tout nouvel effort dans ce domaine soit accueilli avec cynisme et suspicion sinon désespoir" (Duguid, 1981: 94-95).

Le signal du "rien ne fonctionne" (nothing works) a été lancé au milieu des années 1970 (Martinson, 1974: 22-54; Lipton, Martinson et Wilks, 1975). Bien que des opinions contraires aient été exprimées (Serrill, 1975; Chaneles, 1976), l'atmosphère du milieu carcéral a été fortement influencée par l'idée que la "réhabilitation est un mythe" (Barsky, 1977; Ayers, 1981: 24; Duguid, 1981: 70). Pire, la réhabilitation dans un environnement carcéral serait une tâche impossible, parce que le fonctionnement de la prison serait antithétique à la fonction de la réhabilitation (Lewis, 1981: 226). Dans un mémoire à la Commission MacGuigan, l'Alliance du Service public du Canada (Local de la prison des femmes de Kingston) a peut-être exprimé l'option d'une bonne partie de l'opinion publique.

"Les programmes correctionnels visant à la réhabilitation des détenus sont une faillite complète et il est très peu probable qu'un programme sera conçu qui réussira où les autres ont failli à la tâche. Quand ceci sera accepté, peut-être laissera-t-on les détenus "faire leur temps" sans leur imposer tous ces "jeux psychologiques" (head games)"
(Barsky, 1977: 7).

Non seulement une partie de l'opinion publique, mais même des leaders politiques, sembleraient partager cette attitude (Duguid, 1981: 94).

Cependant,les analystes du "nothing works" auraient "oublié" qu'il existe une gamme de programmes, pas nécessairement dans l'univers carcéral, qui réussissent à modifier divers comportements déviants. Leurs études renfermeraient des lacunes: elles n'auraient pas touché les programmes qui, en dépit de leur qualité, n'avaient pas été scientifiquement évalués (peut-être 60%). Elles n'auraient considéré que les résultats globaux oubliant les programmes ayant réussi auprès de certains

groupes de délinquants. Elles auraient analysé les programmes sans tenir compte de leur nature, du cadre, de leur intensité, de leur durée, du caractère des délinquants ou des caractéristiques des responsables de programmes. Elles auraient inclus les programmes n'ayant aucune chance de succès avec d'autres, logiques et bien conçus (Ross, 1982: 2-3). De plus, les recherches évaluatives portent sur les programmes psychothérapeutiques. Il n'existe pas, à quelques exceptions près, de recherches évaluatives portant sur les programmes de formation.

Forts de leur conclusion, les analystes du "nothing works" suggéreraient que les délinquants sont incapables d'acquérir de nouveaux comportements, alors que l'étude de la modification du comportement n'en serait qu'à ses débuts (selon Gendreau et Ross, 1978: 10).

Pour certains observateurs, toute une gamme de formules thérapeutiques auraient été trouvées efficaces: des programmes reposant sur l'analyse transactionnelle, sur la modification du comportement, sur la thérapie familiale, sur les groupes de pairs, sur une approche bio-médicale, etc., (voir Ross, 1982: 3; Gendreau et Ross, 1978: 10) et en ce qui concerne les programmes d'éducation, ils auraient une fonction vitale dans le processus correctionnel (Rodriguez, 1981: 5).

Qu'est-ce qui distinguerait les programmes efficaces? Ils auraient une approche éclectique, intégrant diverses démarches et s'adaptant aux divers groupes de délinquants (Ross, 1982: 3), ainsi qu'un mélange de planification des ressources et d'évaluation périodiques des besoins (Eggleston et Gehring, 1980: 21). Les programmes efficaces s'appuieraient sur des théories des causes du comportement criminel, tenant compte des facteurs sociaux, économiques, situationnels, cognitifs, affectifs et de conduite.

Ils tenteraient de modifier les facteurs personnels et sociaux qui engendrent le comportement délinquant. Ces mêmes programmes s'appuieraient sur des modèles qui expliquent le comportement criminel par une réaction apprise, mettant l'accent sur l'éducation ou l'apprentissage social. Ils seraient intensifs, bien administrés, s'attaqueraient aux facteurs du milieu qui encouragent la criminalité, offriraient des "modèles" montrant les avantages d'une adaptation "pro-sociale" et ils ne surprotégeraient pas les délinquants (selon Ross, 1982: 3-4).

Toutefois, l'approche éclectique, dite aussi "multifactorielle" en ce sens qu'elle définit la délinquance comme le résultat de facteurs biologiques, psychologiques, sociologiques et culturels, ne conduirait pas à l'élaboration d'une véritable théorie conçue comme un ensemble cohérent de propositions générales. Ainsi, il serait difficile de soumettre cette approche à des procédures d'expérimentations et de vérifications (Cusson, 1983: 34). Les intervenants de la réhabilitation continueraient donc à osciller entre l'empirisme (i.e. le rejet de toute proposition théorique), l'éclectisme et le recours à une théorie donnée. Dans ce dernier cas, on assiste à la concurrence de modèles inspirés de la psychologie, de la psychiatrie, du service social et de la sociologie.

Plusieurs programmes efficaces, à divers degrés, ont été décrits par Ross et Gendreau (1980), par Eggleston, Gehring (1980), Rodriguez (1981), par Ross et Fabiano (1981), certains autres dans Morin (1982), dans les mémoires du Congrès de Trois-Rivières (1981) ou de Victoria (1981). Parmi les programmes qui semblent présenter de bonnes chances de succès, se distinguent les programmes correctionnels que l'on peut regrouper sous le titre de modèles de développement éducatif.

3.7 Modèles de développement

Depuis les années 1970, on accorderait une importance de plus en plus grande aux facteurs moraux et cognitifs dans le domaine des mesures correctionnelles. D'une part, à cause du désenchantement à l'égard des modèles médicaux et sociologiques (ils enlevaient aux délinquants la responsabilité de leurs actes)(Griffin, 1979: 149). D'autre part,une plus grande importance accordée aux facteurs cognitifs dans l'activité humaine fait partie de "l'état d'esprit" (Zeit Geist) qui règnerait actuellement dans les sciences sociales (Ross et Fabiano, 1978: 76; Ross, 1982; Duguid, 1980).

Selon l'IEPO,en ce qui concerne la population carcérale, les programmes d'éducation devraient viser à influencer les modes de pensée des criminels (et c'est ici que le rôle de l'éducateur serait essentiel). Selon l'institut, les programmes d'éducation s'adressant à des non-détenus, ou visant simplement à aider les étudiants à découvrir et à encourager le développement de leurs propres valeurs (IEPO: 23-24) , ne devraient pas être utilisés pour les détenus.

Devant l'incapacité des précédents modèles à transformer la mentalité, la personnalité ou le comportement des détenus, on en serait venu à porter intérêt à l'éducation aux valeurs, à la correction des déficiences sur les plans moral, cognitif ou sociopolitique, ces programmes apporteraient des changements dans la structure mentale des détenus, et changeraient leurs comportements de *façon à ce qu'ils ne récidivent* plus (Parlett, 1975: 304-305). Bref, on se serait aperçu que l'éducation devait non seulement aider les détenus à améliorer leurs connaissances académiques ou professionnelles, mais aussi aider le processus global de réadaptation des délinquants. En ce sens, le modèle de déve-

loppement éducatif aurait trois aspects: moral, cognitif et sociopolitique. De plus, le modèle de développement éducatif, s'il ressemble sur plusieurs points aux psychothérapies (individualisation, recours à la relation d'aide, etc.) s'en distingue sur des aspects fondamentaux: *absence de la fonction diagnostique, relation non définie comme une fin en soi, pas de réduction à une forme de contrôle social, statut social d'étudiant conféré au délinquant, modification des connaissances par les apprentissages, changement de comportement basé sur les habilités et attitudes, évaluation des apprentissages comme dans la "vraie vie" et non pas à partir d'une logique intrinsèque à une thérapie ou de règles de conduite propres au système pénal.* Comme aiment le dire certains détenus: *"en formation je travaille pour moi".* Ainsi, le modèle de développement éducatif serait, en toute probabilité, davantage en mesure de faire face à certains facteurs lourds de la récidive. Rappelons-les:

- les habitudes criminelles enracinées au fil de plusieurs années d'activités délictueuses qui donnent au délinquant une puissante motivation à continuer;

- une immaturité qui peut se résorber à la longue mais qui, entre-temps, rend le délinquant incapable de s'organiser en fonction de l'avenir;

- d'insurmontables difficultés à se trouver du travail à cause du manque de formation et d'expérience du délinquant;

- la solitude qui pousse le délinquant, n'ayant pas de famille, à retrouver ses pairs délinquants.
(Voir Cusson, 1983: 60-61).

La littérature sur l'éducation des adultes a maintes fois mis en évidence qu'apprendre, en autant que ce soit un acte volontaire et responsable, permet aux adultes de développer leur potentiel de socialisation, d'actualisation, d'anticipation et d'accroître leur compétence sur plusieurs plans. La formation, si elle est conçue de façon adéquate, pourrait donc s'avérer une voie prometteuse. Le conflit qui oppose le détenu à la société serait atténué en lui fournissant des outils d'émancipation et de réalisation en tant qu'individu unique et personne faisant partie d'une collectivité.

3.7.1 Développement moral

L'ensemble de la société nord-américaine des années 1980 porterait actuellement un plus grand intérêt aux questions morales. L'éducation correctionnelle emboîte le pas: elle croit dans le potentiel de réforme de l'éducation morale. Est-ce en réaction contre le laxisme des années 1960? Ou une manifestation de pessimisme vis-à-vis de l'efficacité des modèles de réhabilitation? Dans le domaine de la FMC, il semble exister une tension entre ceux qui veulent transformer les valeurs des détenus et ceux qui veulent enseigner la nature du raisonnement moral (Ignatieff, 1981).

Il en est résulté dans les années 1970, trois approches différentes quant à l'éducation aux valeurs: la thérapie individuelle attaquant la structure de justification de l'activité criminelle (chez Yochelson et Samenow); la "communauté juste"

de Kohlberg, dans laquelle l'apprentissage de la valeur de la justice s'effectue à l'intérieur d'une communauté relativement séparée de l'environnement carcéral, à travers l'action de l'agent de classement, moralement légitime, et par la pression des pairs; un programme académique dans lequel l'apprentissage de l'éducation morale se fait à travers une série de cours de sciences humaines (voir Ignatieff, 1981: 3-7).

Le programme universitaire en sciences humaines offert par l'Université Victoria à l'établissement de Matsqui (Colombie-Britannique) viserait justement à transformer la perspective morale des détenus, à accroître le niveau des connaissances éthiques et les capacités de raisonnement moral. Ce programme est inspiré des travaux de Kohlberg et aussi de Piaget (Duguid, 1981: 93-119; Duguid, 1981: 69-92).

En général, l'éducation morale viserait à attaquer la criminalité à sa source. On considère alors le crime comme un manque à l'éthique (Morin, 1979: 267-296) et que l'éducation viserait à corriger les comportements déficients au niveau moral (Rest, 1981: 315-345) et à favoriser chez le délinquant l'acquisition de qualités requises pour raisonner rationnellement sur le plan moral (Wright, 1981: 363-373).

Kohlberg prône le retour à l'incarcération dans un but de régénération morale et déplore le fait que la prison actuelle empêche le développement moral (Kaufmann, Scharf, Hickey, Scharf, 1975 cité dans IEPO: 32).

3.7.2 Développement cognitif

Intimement relié au précédent modèle, le modèle de développement cognitif vise à corriger les déficiences cognitives chez les détenus et à transformer les attitudes de la personnalité (Parlett, 1981: 90-98; Ayers, 1977: 3; Duguid, 1980).

Des programmes universitaires en sciences humaines ont été conçus de façon à transformer le sens d'identité personnelle, à aider à trouver un sens à l'existence et un ensemble de valeurs permettant de vivre en société (voir Lewis, 1981: 200). En fait, l'éducation correctionnelle visant à corriger les déficiences cognitives, sous-jacentes au comportement criminel, correspondrait à l'intention première de l'éducation en prison: un changement personnel et donc aussi un changement des valeurs morales (IEPO: 64-65).

3.7.3 Développement socio-politique

Ce modèle de développement présume que la transformation de la personne peut se faire à travers la confrontation avec des problèmes concernant la liberté, la responsabilité, l'engagement, les relations interpersonnelles, l'autonomie et la maturité. Pour les détenus ayant atteint un point de crise dans leur développement, l'environnement carcéral peut fournir les conditions idéales pour une éducation et une transformation personnelle (Wilensky, 1981: 134-135).

3.8 Vers un modèle éducatif global

Les développements moral, cognitif et socio-politique peuvent aussi être considérés comme faisant partie d'un modèle plus compréhensif, plus global. Ce nouveau modèle suppose que les déficiences sur le plan des rapports interpersonnels et sociaux, ou sur le plan de l'analyse rationnelle, etc., peuvent être redressées par un processus éducatif global. On peut remédier au développement du délinquant qui n'aurait guère dépassé le seuil de l'adolescence (selon Ayers, 1981: 26).

Dans cette perspective, l'éducation en milieu carcéral devrait être conçue selon certains auteurs, en fonction du développement de l'intelligence, en vue de renforcer le rôle de la raison dans l'évolution globale de l'humain (selon Ayers, 1981: 54). Cette éducation viserait à modifier la perception de la réalité qu'ont les détenus (Duguid, 1982: 58), faciliter le développement de la pensée et de la logique à travers un programme éducatif axé sur la résolution de problèmes et sur l'argumentation logique, et basé sur des exigences académiques élevées (Duguid, 1981: 104). Le modèle éducatif viserait l'acquisition d'aptitudes pratiques et la capacité de "savoir être" comme couronnement du développement global de la personne (selon Morin, 1979: 226). C'est en ce sens que l'éducation supérieure en prison tenterait non seulement de développer l'intelligence grâce au travail intellectuel, mais aussi tenterait d'éviter de créer des criminels éduqués (voir Parlett, 1975: 297).

Le modèle éducatif en tant que modèle global de développement pourrait intégrer les autres programmes de réforme et d'éducation, que ce soit la transformation thérapeutique (voir Wilensky, 1981: 134), l'acquisition de connaissances de base, le développement d'une meilleure image de soi, etc. (voir Rodriguez, 1980: 2).

Plus, de tels programmes (tel Matsqui) sembleraient réduire la probabilité de la récidive (Ross et Fabiano, 1981: 3), nonobstant les réserves déjà émises (voir 1.3).

La conception de l'éducation en tant que processus global du développement optimal de la personne, que fait également sienne le SCC, a connu récemment un prolongement surprenant et déroutant pour certains, audacieux et stimulant pour d'autres. Ce prolongement se définit d'abord et avant tout comme une invitation à la réflexion: pourquoi pas des prisons à vocation éducative?

Ainsi, pour Lucien Morin, l'éducation y compris la FMC, a pour but ultime l'éducation aux valeurs: valeurs morales, amélioration de la personne, développement de la pensée logique, etc. La mise en oeuvre d'une telle éducation pourrait se faire en "décrétant que l'épanouissement humain constitue l'objectif principal de l'éducation et de la formation carcérale" et "en aidant les enseignants à se considérer comme des philanthropes" (Morin, 1979: 267-282, 289).

Dans cette perspective, la FMC est perçue non seulement comme un droit (Morin, 1979; Scharf, 1981: 217), mais aussi et surtout comme un devoir humaniste, une obligation fraternelle (Morin, 1979: 222). Plus encore, l'éducation en prison doit viser à transformer l'établissement pénitentiaire:

"Il est urgent de réclamer que la prison abandonne sa vocation réhabilitative. Plutôt que de chercher à réhabiliter, les prisons devraient chercher à éduquer. Comme institutions scolaires, en effet, les prisons ne

pourront s'avérer efficaces et, par conséquent, se justifier que si elles deviennent essentiellement orientées vers l'éducation. Elles doivent devenir des lieux éducatifs privilégiés." (Morin e. Ferland, 1983).

Plus efficace, l'approche éducative en MC serait l'alternative la plus prometteuse aux théories traditionnelles de réhabilitation. Mieux, elle devrait non seulement transformer les détenus-étudiants les aider à découvrir leurs possibilités créatrices et à travailler à leur épanouissement, mais transformer également l'atmosphère de haine régnant dans le milieu. Elle viserait également à éduquer la prison, les administrateurs, les gardiens, tous les intervenants et à changer la conception que se fait la société du système pénal et de la justice. Bref,

"l'approche intégrale implique qu'il faut d'abord éduquer la prison, si l'on attend d'elle qu'elle puisse, à son tour, devenir éducative. Et, à moins qu'elle ne puisse exercer son influence sur l'institution tout entière, avec son cortège de fonctions, de structures, de rôles et de croyances, l'éducation des détenus est une impossibilité radicale" (Morin et Ferland, 1983).

Ou encore

"la formation continue de "l'homme gardé" passe nécessairement par celle de l'homme-gardien" (ADEP, 1980: 138).

Ce nouveau courant que l'on peut qualifier d'holistique, en ce sens qu'il cherche à tenir compte à la fois de la particularité et de l'ensemble, de l'individu et de la totalité, en est encore à ses premiers balbutiements et tâtonnements. Ainsi, les écrits recensés permettent de

croire que son émergence s'est attachée surtout à définir sa philosophie et son sens global. Une systématisation précise, rigoureuse et opérationnelle confirmée par l'expérimentation n'a pas été appliquée à la façon d'appréhender la réalité (ex.: rationnelle, subjective ou symbiotique...), au type d'interaction avec l'environnement, aux relations entre intervenants, aux valeurs et intérêts à promouvoir et aux façons de faire propres à ce modèle. De même, l'articulation dans le temps et dans l'espace d'un modèle holistique de la réhabilitation, tenant compte à la fois de la genèse de la délinquance, du suivi des ex-détenus et des caractéristiques globales d'une personne en détention, reste, pour le moment, une fiction. Pour plusieurs, cette perspective prometteuse dépend avant tout de la capacité des intervenants à dépasser leur "spécialisation", "juridiction" et cloisonnements multiples. Bref, il s'agirait, ni plus ni moins, de développer une concertation multiforme des intervenants, concertation basée sur une information adéquate de l'action, le respect des différences et l'utilisation optimale de celles-ci. Fait à noter: ces questionnements ne sont pas spécifiques à la FMC mais rejoignent d'emblée les problématiques les plus récentes de l'éducation permanente.

IV- BESOINS DE LA FORMATION DES ADULTES EN DETENTION

4.1 Limites posées par le contexte de détention

La formation en milieu carcéral doit tenir compte de plusieurs facteurs inhérents à la population de l'univers carcéral qui pourraient en limiter la portée. Les valeurs sociales, la psychologie et le comportement des adultes en détention sembleraient souvent poser des limites à la réalisation des objectifs de l'éducation en milieu carcéral.

4.1.1 Psychologie et valeurs des détenus

Certaines caractéristiques psychologiques et sociales distingueraient les détenus. Dotés généralement de capacités intellectuelles normales, ils auraient tendance à satisfaire leurs besoins en utilisant des moyens qui sont des délits ou des crimes (Boudreault, 1980: 3).

Les délinquants proviennent souvent de milieux familiaux où le père était autoritaire ou absent (perçu comme un rejet par l'enfant), où la mère était soit passive, soit surprotectrice, et où les enfants étaient solidaires. Les délinquants qui se retrouvent le plus souvent dans les pénitenciers commettent des délits depuis l'adolescence, et agissent avec des complices. Il existerait une forte probabilité qu'ils récidivent (Boudreault, 1980: 3-4).

Ces délinquants seraient motivés par des besoins d'affection, de considération, d'identité et d'appartenance; ils rechercheraient le prestige et le plaisir immédiat. Certaines des caractéristiques psychologiques des délinquants seraient l'égocentrisme exagéré

(tout centrer sur soi-même, se sentir non responsable de son existence, se sentir une victime, et ne pas se sentir coupable), l'immaturité (impulsivité, changement rapide d'humeur, intolérance quant à la frustration, mauvaise planification du temps, instabilité et hédonisme) et l'asociabilité (socialement désengagé: ressentiment contre la société, critiques négatives, hostilité contre tout) (Boudreault, 1980: 4-5).

Une telle attitude anti-sociale engendrerait nécessairement la solitude et l'aliénation psychologique. Se sentant opposés à la société, les délinquants craindraient la critique et l'agression, et ils contre-attaqueraient constamment; évitant les contacts intimes, ils se plaindraient de leur isolement (Campbell, 1973: 271) (voir aussi McCormick, 1931: 204-206).

L'impulsivité, l'inimitié, l'autoritarisme et l'égocentrisme sembleraient être des caractéristiques des délinquants, que reconnaissent plusieurs auteurs (Kidd, 1981: 53-55; Duguid, 1981: 96-100; Duguid, 1981: 98-100; IEPO, 1978: 114-137).

Plus important encore, les caractéristiques des délinquants seraient liées à une "vision criminelle du monde". Les "criminels" n'auraient que mépris et désinvolture envers les honnêtes gens, qu'ils considèrent comme des faibles et des exploités. Les qualités sociales telles la bonté, l'honnêteté, l'humilité et la justice ne seraient que supercheries pour idiots. La violence exercée contre de telles victimes "idiotes" ne serait qu'un simple outil de travail: il y aurait "nous", les êtres supérieurs, et "eux", les exploités (Duguid, 1981 (A) 98-99).

Une telle attitude aurait de nombreux points en commun avec la "personnalité autoritaire". Elle se distinguerait par des notions élémentaires à propos du pouvoir et de son exercice, par un conformisme rigide envers les conventions sociales et les valeurs dominantes de son groupe d'appartenance (valeurs religieuses, sexuelles, sociales, etc.). Une vision du monde extrêmement rigide, l'utilisation excessive de stéréotypes, le pessimisme, l'incapacité à l'introspection, seraient aussi des caractéristiques du style cognitif de la personnalité autoritaire (Duguid, 1980: 4-6; Duguid, 1981: 100).

Un type de perception et un style cognitif seraient attachés à une telle "vision criminelle du monde": la cognition étant plus que la perception en ce qu'elle implique une "interprétation systématique et une réorganisation de l'information qui est reçue dans l'interaction avec l'environnement" (Duguid, 1980: 4-5).

Les délinquants auraient subi un blocage dans leur développement cognitif: ils seraient restés au niveau des opérations concrètes, caractéristiques de l'adolescence, et seraient incapables de passer au niveau des opérations formelles ou abstraites (selon la classification de Piaget). Les individus restant au niveau des opérations concrètes, s'appuieraient fortement sur les autorités, ne toléreraient pas l'ambiguïté, seraient rigides face aux tensions extérieures, mais s'effondreraient sous un stress intense, étant incapables de concevoir des solutions alternatives. De plus, ils auraient peu de capacité à penser en termes hypothétiques, auraient une conception de soi mal définie et auraient tendance à porter des jugements extrêmes. (Duguid, 1980: 4-5; Duguid, 1981: 99).

Un tel type de personnalité, un tel style cognitif pourraient provenir des conditions socio-économiques des milieux d'où sont issus la plupart des délinquants (selon Duguid, 1981: 96). Le comportement criminel pourrait être "rationnel" en ce sens que "l'univers des classes inférieures de la société est peut-être en fait une "jungle" qui exige une telle attitude à l'égard de l'autorité". La "loi est perçue comme une force extérieure qui doit être obéie ou combattue"; la "loi étant imposée de façon autoritaire et arbitraire à ce secteur de la société" (selon Duguid, 1981 (A): 99).

A ce style cognitif serait attaché une série de déficiences au niveau du développement des valeurs sociales de base telles l'égalité, la liberté, la valeur de l'individu, la coopération, la foi en la raison et au futur (Ryan, 1973: 57).

Les délinquants seraient également caractérisés par des conceptions inappropriées du bien et du mal, de la justice et de la réciprocité dans les relations humaines, et par une incapacité à considérer les conséquences de leurs actes; bref, par un sous-développement du raisonnement moral (voir Duguid, 1981: 99; Kohlberg, 1976).

Cependant, selon Duguid, les conditions socio-économiques ou psychologiques ne suffiraient pas à expliquer le comportement délinquant: les situations criminogènes ne créent pas le criminel. Pour la plupart des adultes en détention, la criminalité serait une vocation choisie. Ils seraient devenus incapables d'imaginer des comportements alternatifs, de trouver une issue hors de leur perception de la réalité (Duguid, 1981 (B); 1980). Ils auraient réussi à neutraliser leur conscience et à se rendre imperméables aux interventions extérieures de par leurs liens solides avec le "milieu".

4.1.2 Attitudes et comportements

Il y aurait des liens étroits entre les valeurs, la psychologie, le style cognitif des délinquants et leurs attitudes et comportements. Les attitudes qui frapperaient le plus seraient l'impulsivité, l'autoritarisme, la rigidité, l'intolérance, l'extrémisme, le cynisme, le pessimisme, l'agressivité, le défaitisme, le décrochage, etc.; et un besoin profond d'affection (voir Colloque 1979: 19-24; Campbell, 1981; Duguid, 1980).

Les délinquants seraient généralement des individus qui n'auraient pas réussi à s'adapter au système scolaire ou à tout autre système imposant des contraintes. Ils auraient connu des difficultés académiques, et ils auraient laissé l'école assez tôt. Leurs connaissances de base seraient rudimentaires ou inexistantes (Lauzon, Saint-Aubin, Roger). Ils seraient plutôt réfractaires aux structures de la formation en milieu carcéral (CFF, 1980).

L'éducation, l'école et ses valeurs font partie de cet univers que rejetteraient les adultes en détention. Ils n'auraient aucune motivation intrinsèque vis-à-vis l'apprentissage. Cette lacune motivationnelle serait reliée à la performance cognitive de l'individu, ce qui entraînerait un mauvais apprentissage au niveau des processus de la pensée et affecterait le fonctionnement global de l'individu (selon Waksman et Volpe, 1983).

D'autres facteurs affecteraient tantôt positivement, tantôt négativement, la motivation des adultes en détention face à la FMC. Une évaluation "rationnelle"

de leurs intérêts pourrait les amener à considérer l'éducation comme une activité présentant trois avantages: plus grande facilité apparente, occasion d'augmenter les chances de libération conditionnelle, meilleur dossier en perspective si le programme est favorisé par l'établissement (Wehtstone, 1981: 79-93).

D'autre part, selon le Comité aviseur des citoyens (CAC), même lorsqu'ils profitent des services de formation, en particulier ceux reçus individuellement, les détenus estimeraient avoir reçu peu de connaissances et d'habiletés pouvant les rendre compétitifs sur le marché du travail:

"Cette perception négative est à la base du peu de motivation manifestée par les détenus pour la formation. Sans un changement profond de cette perception, toute autre tentative de réforme reste vaine" (CAC, 1982: 8).

Finalement, la FMC serait perçue négativement par les détenus et le "milieu" car elle attaquerait les "valeurs" véhiculées dans la population carcérale et "criminelle" (voir Wehtstone, 1981; Duguid, 1980; MacGuigan, 1977: 116-118).

4.1.3 Développement global dans un contexte restreint

L'un des buts poursuivis par la FMC serait de faire acquérir des attitudes et comportements sociaux "positifs" aux détenus. Pour ce faire, il existe des programmes académiques, professionnels et d'éducation sociale (Roberts, 1978: 235). Dans ce but, l'indifférence ou la résistance des détenus envers l'éducation devraient être transformées de façon à développer des attitudes et valeurs pro-éducatives,

ce qui aiderait à rediriger les énergies de façon à leur permettre de s'ajuster à la société extérieure (voir Wagner, 1973: 131).

Le contexte carcéral poserait des limites à la réalisation des objectifs de l'éducation, que ceux-ci soient sociaux, personnels, globaux (développement des potentialités), ou autres. Dans un sens, l'environnement carcéral favoriserait l'étude et la concentration intellectuelle; les détenus disposant de beaucoup de temps, il semble cependant difficile d'utiliser adéquatement ce temps libre, étant donné le bruit ambiant (Prévost, 67). D'autre part, le fonctionnement même de l'univers carcéral poserait de sérieuses limites à la FMC; cet univers serait souvent une "jungle sans merci" où le personnel, l'administration et les détenus seraient victimes des "abus" de la sécurité (MacGuigan, 1977: 49-55). Le régime pénitentiaire encouragerait rarement la rééducation des détenus, ou la modification des comportements et attitudes les ayant conduits en prison. Il les conduirait plutôt à une perte d'autonomie, à l'automatisation des comportements et à la dépendance institutionnelle (MacGuigan, 1978: 117).

Par nature, la prison serait un univers autoritaire; elle encouragerait la formation de relations de protection mutuelle, de dépendance envers l'autorité ou la force brute. Les criminels endurcis seraient en grande partie produits par la prison, où les individus auraient fait leur le code social et les valeurs du milieu carcéral (sur ce voir, Duguid, 1980: 4-13; Prévost, 13; MacGuigan, 1977: 116).

4.2 Développement optimal de la personne

Pour certains, la FMC aurait pour but de pallier aux carences dont peuvent "souffrir" les adultes en détention. Pour d'autres, les programmes viseraient à leur faire acquérir des connaissances, des aptitudes, des comportements "positifs", etc. qui augmenteront les probabilités de réussite de leur réinsertion sociale. Finalement, plusieurs conçoivent la formation comme un moyen de développer les compétences éco-sociales des personnes, c'est-à-dire une façon de se réapproprier et de maîtriser tous les aspects de leur vie passée, présente et future. Cette formation interpellerait le détenu d'une part, en tant qu'être social ayant à performer des rôles sociaux (parent, conjoint, travailleur, consommateur, citoyen, etc.) et, d'autre part, en tant qu'individu ayant des caractéristiques uniques et singulières à développer (maturité, autonomie, interprétation, création, etc.). La finalité de ce type de formation serait le droit à un statut social reconnu et à un espace social pour se réaliser.

Bref, la FMC viserait à satisfaire les besoins de formation des détenus, dans leurs aspects social, cognitif et intellectuel, moral, affectif, physique, etc.; à faciliter le développement global de la personne en détention:

"l'accomplissement de soi ou l'auto-réalisation de ses idéaux" (Dewey cité par Morin, 1979: 48).

4.2.1 Développement social

Le milieu socio-économique et familial d'origine, ainsi que le type d'existence mené par plusieurs des détenus ne leur auraient pas permis d'acquérir des comportements sociaux "positifs" correspondant aux valeurs de la société ambiante.

Quels seraient ces comportements "positifs"? La FMC viserait à encourager les détenus à acquérir le contrôle de soi, la stabilité, la persévérance, la pondération, la confiance en soi et dans les autres, le jugement critique, la modération, la tolérance, la franchise, l'acceptation de l'effort, le respect des autres et des choses, la vaillance, l'altruisme et le réalisme (voir Colloque, 1979: 22-23). Il semble que les formateurs devraient aider les détenus à découvrir leurs aptitudes et habiletés, et à leur faire acquérir une attitude favorable face au travail (CFF, 1980: 4; IEPO, 1978: 99).

Bref, la socialisation, dans un sens large, semblerait un des objectifs primordiaux de la FMC. A travers des activités variées, en mettant l'accent sur les besoins des individus, sur la réalisation de soi, sur la nécessité de l'ajustement à la vie communautaire, sur la capacité de s'auto-diriger, sur le fait que chaque individu a la capacité d'orienter son propre comportement, la FMC viserait à transformer les valeurs et attitudes anti-sociales des détenus (voir Morin, 1973: 41; Roberts, 1971: 131).

Une telle socialisation exigerait que les détenus acquièrent une nouvelle perspective de la loi et de la justice, sur la nature d'une société démocratique, et qu'ils développent une sorte de conscience sociale. Ce genre de développement ne s'acquièrerait que dans la "praxis", à travers l'interaction avec des pairs, dans un contexte de respect mutuel et de solidarité. Ce qui aurait été tenté à Matsqui (voir Duguid, 1980: 12-13).

Il semblerait que l'éducation sociale couvre toutes les dimensions de l'existence à l'intérieur de l'univers carcéral:

"tout le programme carcéral devrait être éducatif, dans un sens large. C'est la principale faiblesse des prisons américaines qu'il n'en soit pas ainsi" (Mc Cormick, 1931: 7).

Bien sûr, le développement social peut être conçu dans un sens plus restrictif: les interactions entre détenus et avec la communauté carcérale, les visites et correspondances, les services d'Emploi et Immigration, ceux de la John Havard Society et autres organismes communautaires (MacGuigan, 1977: 129-130; McCormick, 1931: 7).

Gendreau et Ross discutent de programmes correctionnels visant à modifier le comportement social (Gendreau et Ross, 1979: 14-20). Nous l'avons vu, selon Ross et Fabiano, les programmes efficaces reposeraient sur des modèles théoriques qui mettent l'accent sur l'éducation ou l'apprentissage social. De là, il devient possible d'acquérir les aptitudes pertinentes à la compréhension des problèmes interpersonnels et d'y trouver des solutions, amenant ainsi l'individu à s'adapter de façon "pro-sociale" (Ross et Fabiano, 1981).

Il est à remarquer que la distinction entre le développement des aptitudes sociales et celui des aptitudes cognitives serait ténue.

4.2.2 Développement cognitif et intellectuel

Une des priorités de la FMC serait de combler les lacunes intellectuelles et/ou professionnelles des détenus. Souvent, ils n'auraient pas acquis ou auraient oublié leur formation de base. Divers programmes d'éducation s'offrent aux détenus: alphabétisation (10% des détenus seraient analphabètes), (Lauzon, Saint-Aubin, Roger), cours primaire, secondaire, professionnel ou

général (35% n'auraient pas atteint le secondaire), (Waksman, 1983: 1), collégial et universitaire (jusqu'en 1983). Pour les cours offerts en 1982-1983, voir SCC 1982-83, calendrier des études).

Les besoins des détenus seraient également autres. Des déficiences au niveau de l'apprentissage, alliées au décrochage précoce, pourraient être en partie responsables de la criminalité. Des recherches semblent indiquer que certains processus intellectuels et des modes de solution de problèmes seraient caractéristiques des individus qui commettent des crimes (Ross et Fabiano, 1981, Ayers, 1980, Waksman et Volpe, 1983).

Quelles sont ces déficiences? Ce seraient des difficultés de perception et de compréhension de relations causales, une perception égocentrique, un comportement impulsif, des manques de perspectives temporelles, de capacité de raisonnement, de compréhension de sa propre motivation et de capacité de planifier son comportement (Waksman et Volpe, 1983: 3-4).

D'où proviennent ces carences? Selon Feuerstein, les parents des détenus auraient mal rempli leur rôle de "médiateur" des expériences d'apprentissage de leurs enfants. Cette fonction de "médiation" inclurait les fonctions de discrimination, de comparaison, de planification, de création, de vérification d'hypothèses, de compréhension des similarités et des différences et des relations entre informations, etc. L'absence d'une telle "médiation" contribuerait aux déficiences du processus de pensées. Feuerstein a dressé une liste des déficiences cognitives dont "souffriraient" les détenus en ce qui concerne la perception, l'élaboration et la réalisation (Fuerstein, 1980; Waksman et Volpe, 1983). Il a élaboré une méthode d'évaluation de la capacité d'apprentissage, adaptée aux besoins des pénitenciers

canadiens (Waksman, Silverman, Weber, 1979) et un programme d'enrichissement instrumental, adapté aux besoins de la population carcérale canadienne (Waksman et Volpe, 1983; Lauzon, Saint-Aubin, Roger).

L'approche de Fuerstein vise à rendre plus dynamique la capacité d'apprentissage, à modifier l'intelligence, à rendre la pensée plus efficiente. L'acquisition de nouveaux outils conceptuels pourrait modifier le style cognitif et la perception de la réalité qu'ont les délinquants. Selon Duguid, l'amélioration de la qualité et de la clarté de la perception individuelle à travers une sophistication croissante des structures mentales devrait être rattachée au développement moral, c'est-à-dire, à la modification de l'interprétation de la perception et des actes qui en découlent (selon Duguid, 1980: 9).

4.2.3 Développement moral

Il semblerait que la façon dont un individu organise ses perceptions de la réalité serait plus qu'une opération intellectuelle. Ce serait un processus étroitement relié aux valeurs et croyances qui guident la vie de l'individu. Celles-ci seraient sujettes à un processus de développement, modifiable par l'éducation.

Ainsi, le programme de baccalauréat en sciences humaines, mis sur pied par l'Université de Victoria, au pénitencier de Matsqui visait à faire progresser les étudiants-détenus vers des niveaux supérieurs de développement moral et social à partir d'un développement cognitif; ce à l'intérieur d'une communauté basée sur la justice, et coupée de l'univers carcéral (Ayers, Duguid, Montague, 1980). Basé sur les théories

de Piaget et Kohlberg (développement cognitif et moral) et d'autres, le programme de Matsqui vise à modifier valablement le comportement des détenus (voir Duguid, 1981). Ce programme connaît aussi certaines critiques:

"Ce modèle, il faut l'admettre, produit actuellement des résultats plus que satisfaisants en termes de développement de la personne et de réduction de la récidive. Toutefois, ce succès pourrait bien s'avérer éphémère parce que le modèle proposé ne constitue, en réalité, qu'une version plus sophistiquée de ces approches étiologiques de la criminalité dont on sait qu'elles sont inefficaces. L'approche éducative de Matsqui, en effet, emprunte une démarche de type thérapeutique (médicale): l'individu a des carences auxquelles l'éducateur remédie par un enseignement prescrit à l'avance et donné dans un milieu isolé jusqu'à l'apparition de signes d'amélioration".
(Morin, Ferland, 1983: 8)

Aussi, le modèle de Kohlberg a été fortement critiqué en ce sens qu'il propose comme modèle d'achèvement la "moralité" de brillants penseurs intellectuels et privilégiés. Autrement dit, Kohlberg introduit une hiérarchie des valeurs morales qui relève davantage du niveau d'atteinte d'un statut social que d'un approfondissement du sens de la justice accessible au commun des mortels. Ainsi, plutôt que viser un idéal de ce qui est "bien", le développement moral devrait aussi se préoccuper de manifestations concrètes de ce qui est bien à toutes les étapes du développement moral. La "vertu" n'est pas le monopole de ceux qui atteignent le haut de la pyramide sociale (Charles Hampden-Turner, 1982: 139).

L'approche du développement moral et cognitif semble recevoir l'approbation de plusieurs auteurs tels Parlett (1981), Wilensky (1981), Wright (1981) et d'autres. Cependant, on tenterait d'éviter de prendre une attitude "moraliste": on viserait plutôt à corriger un comportement jugé "erroné" plutôt que "mauvais" (selon Griffin, 1979); une différence similaire à celle qui existe entre comportements asociaux et anti-sociaux. La majorité des détenus auraient une attitude asociale, agissant passivement vis-à-vis de la société, de leur famille, ne se sentant pas de responsabilité envers leur communauté, sinon celles imposées par la loi (selon McCormick, 1931: 204-206).

Selon Ryan, la FMC doit tenir compte des valeurs du "milieu" et celles de la société ambiante; ces dernières étant des conceptions globales de notre univers. Ces valeurs, la société, la culture et la philosophie qui sous-tendent l'ensemble de la FMC seraient réfléchies dans les buts et les objectifs de la FMC, et seraient traduites en programmes pratiques (voir Ryan, 1973: 57-60). La FMC devrait amener le détenu à réfléchir sur ses propres valeurs, et sur leurs origines (selon Roberts, 1973: 236), et à amener des changements dans les façons de réfléchir sur soi et sur les autres, sur ses attitudes et sur son ajustement social (selon Kendall, 1973: 101).

Bref, l'éducation en milieu carcéral semblerait posséder une multiplicité d'objectifs de développement, qui pourraient être intégrés sous le chapeau du développement intégral de la personne.

4.2.4 Développement intégral

La FMC ferait partie d'un processus global qui offrirait au délinquant l'opportunité d'acquérir les connaissances de base, développant ainsi des valeurs additionnelles et des comportements acceptables qui le prépareraient à prendre sa place en tant que membre à part entière de la communauté (selon Ryan, 1973: 218).

"La pédagogie doit chercher des objectifs réalisables, elle doit être pédagogie du succès, de l'encouragement, de la réussite... Il faut donc travailler par thèmes plutôt que suivre un programme linéaire, en déloisonnant les matières enseignées" (ADEP, La formation dans les prisons: 60-61).

Bien que les détenus aient surtout besoin de formation académique et professionnelle leur permettant de gagner leur vie, l'objectif d'une éducation "libérale" resterait valide. C'est-à-dire une éducation offrant des occasions de développement culturel global de la personne (voir McCormick, 1931: 190; Marken, 1974; Duguid, 1981: 109).

Les adultes en détention étant des individus en période de crise, ils seraient en mesure de remettre en question les valeurs et concepts ayant conditionné leurs comportements. Ils seraient ainsi plus réceptifs à un type d'éducation visant au développement intégral de leur personnalité: acquisition des compétences de base et contribution à l'accès à l'autonomie, élément clé de la resocialisation (voir C.S. Les Ecores: 2-6). Selon Duguid (1981: 101), tous les aspects de la FMC pourraient contribuer au développement global: le curriculum, la communauté carcérale, le counseling, etc.

Certains programmes tenteraient de favoriser tous les aspects de la croissance personnelle. Par exemple, le programme de traitement "Gestalt" organisé en Colombie-Britannique, en 1978, viserait l'éducation transpersonnelle: au-delà de l'acceptation de soi, la transcendance de soi (voir Wilensky, 1981).

Une telle approche globale semblait recevoir la faveur de plusieurs éducateurs au colloque de 1978. Emmenecker soulignait que dans l'approche andragogique (méthodologie d'accès à l'autonomie), le système éducatif devait créer autour de l'adulte "apprenant" un environnement éducatif, en aménageant pour ce faire les ressources éducatives (physiques, humaines) et en mettant l'accent sur la motivation (voir Colloque 1978). Au-delà de l'acquisition de connaissances, l'intégration et l'appropriation de ces connaissances impliqueraient un acte profond de mutation intérieure, pénible, ardu, douloureux, et s'exprimant par un changement de comportement (voir Colloque 1979: 27-28). Le rôle des formateurs d'adultes serait ainsi d'aider leurs étudiants à découvrir leurs propres valeurs positives, leur propre estime de soi, et de les aider à se construire (voir Colloque 1979: 32).

Il est à remarquer cependant que selon le Comité aviseur de citoyens, la formation et l'éducation n'apparaissent pas comme une préoccupation majeure dans les processus de changement des individus (CAC, 1983: 13).

Selon Griffin, puisque la réforme par la manipulation du comportement, le contrôle des attitudes et des actions se seraient révélés des échecs, le problème serait la production d'une réforme auto-motivée, lançant l'individu dans une nouvelle direction (Griffin, 1979: 16). C'est une telle réforme auto-motivée que semblerait appeler de leurs voeux, les partisans du "modèle éducatif".

L'éducation en milieu carcéral réussit-elle à promouvoir un tel type de développement intégral de la personne? Plusieurs en doutent. La FMC aurait surtout été conçue comme une préparation au marché du travail, à travers le développement des aptitudes académiques et professionnelles. Selon Parlett:

"... le véritable but de l'éducation, l'amélioration de l'humain n'a pas été un but de l'éducation correctionnelle. L'éducation vers un sens de la beauté, vers le développement moral, culturel et social, en même temps qu'un sens de la valeur de la littérature, de l'histoire, de l'ordre social n'a pas été la politique officielle" (Parlett, 1981: 90).

Selon MacGuigan, les programmes de développement affectif, social, culturel, spirituel ou de loisirs offerts un peu partout au Canada, ne l'étaient pas dans tous les établissements ou n'étaient pas nécessairement mis en oeuvre (MacGuigan, 1978: 129-131).

Pire, le système carcéral ne préparerait pas les détenus à leur réinsertion sociale:

"Le régime pénitentiaire encourage rarement les détenus à se rééduquer et à modifier le comportement et les attitudes qui les ont conduits en prison" (MacGuigan, 1977: 20).

En ce sens, le Service canadien des pénitenciers aurait manqué à ses engagements envers les citoyens qui paient fort cher pour des réformes qui ne fonctionneraient pas: pire même,

"... les formes d'incarcération cruelles, l'isolement, les injustices et les harcèlements qu'on inflige délibérément aux détenus incapables de se défendre, transforment des détenus non-violents en individus dangereux et ceux qui le sont déjà le deviennent encore plus" (MacGuigan, 1977: 20).

Selon Morin et Ferland, pour se développer, l'approche éducative intégrale doit présenter les trois caractéristiques suivantes: elle repose sur une conception renouvelée du détenu et de la prison; elle doit se soucier d'intervenants multiples et variés à l'intérieur ou à l'extérieur de la prison; elle doit conduire inévitablement à une réflexion sur la justice criminelle et la justice pénale (Morin, Ferland, 1983: 9-12).

V- CEUX QUI CONTRIBUENT A LA FORMATION EN MILIEU CARCERAL

Plusieurs personnes, groupes et institutions, contribuent à la FMC, conçue de façon générale. Parmi ceux-ci, les formateurs en milieu carcéral occupent la première place. Leur travail est rendu possible par les décisions prises par des acteurs institutionnels s'intéressant à la FMC. De plus, certains groupes communautaires s'occupent de programmes à l'intérieur des établissements carcéraux. Ainsi, la FMC s'effectue à l'intérieur de cadres législatifs canadiens ou globaux.

5.1 Les formateurs en milieu carcéral

5.1.1 Caractéristiques et qualifications

Il ne semble pas y avoir de consensus dans la documentation sur la FMC, au sujet des qualifications et caractéristiques que devraient posséder les formateurs en MC.

Pour Griffin, les compétences requises des formateurs en milieu carcéral dépendraient de l'idée que les formateurs eux-mêmes se feraient de la nature du domaine correctionnel. Jusqu'à maintenant les formateurs auraient accepté des conceptions de l'éducation nées ailleurs: la correction serait une thérapie, une punition, des travaux forcés, du travail social, etc. Ces notions ne fonctionneraient pas dans la pratique et interdiraient tout rôle légitime à l'éducateur. Les formateurs seraient essentiellement des éducateurs et le temps serait venu:

"... de prendre position et de déclarer bien haut que le système correctionnel est une forme de rééducation et que nous y jouons un rôle essentiel" (Griffin, 1980: 151).

Toujours selon Griffin, seuls les éducateurs seraient en mesure de créer une méthode véritablement correctionnelle, véritablement éducative. L'éducation correctionnelle devrait se définir en fonction de sa réussite à amener l'infracteur à ne plus commettre d'actes criminels ou immoraux (Griffin, 1980: 152-153).

"La soudure, la plomberie, ne sont pas les éléments les plus importants. Mais par ce biais, on fait surgir chez le détenu des motivations nouvelles" (ADEP, p. 145).

Quelles compétences devraient posséder les formateurs afin de réaliser un tel objectif? Les formateurs devraient être capables de mener les étudiants à un certain niveau de compétence dans une discipline donnée; de les aider à corriger leurs déficiences cognitives qui contribueraient aux carences du processus de prise de décisions, processus qui les aurait amenés à décider d'agir immoralement; de les aider à acquérir une perception plus exacte de la réalité sociale, et à acquérir un répertoire de réactions suffisamment vaste pour en faire un usage responsable (Griffin, 1980, voir aussi Eggleston et Gehring, 1980: 18).

L'étude de l'IEPO fait remarquer que certains formateurs, au moment de l'enquête, n'avaient pas les compétences nécessaires à l'enseignement en milieu carcéral; ils n'auraient pas pu être engagés ailleurs (IEPO, 1978-76-77).

Griffin reconnaît ne pas connaître de tâche plus ardue que celle de l'éducateur correctionnel: il doit surmonter des problèmes de procédure, les obstacles administratifs, présenter le sujet qu'il enseigne, affronter les attitudes et les valeurs sociales des détenus, tout en traitant leurs carences cognitives et perceptuelles (Griffin, 1980: 157). Par contre, plusieurs formateurs en MC déclarent ou observent que ce que l'on attend d'eux se résume avant tout à être un garde de sécurité, à occuper les détenus et enfin, s'il reste du temps, à leur enseigner une matière (Gravel, 1983: 12).

Selon Prévost, le formateur doit s'efforcer de gagner la confiance du détenu, de trouver avec lui la solution à ses problèmes académiques ou personnels, tout en tentant de concilier les intérêts des adultes en détention et ceux de l'institution carcérale (Prévost, 7).

D'autres croient que l'aspect le plus important de la fonction de l'éducateur serait sa capacité à créer la motivation chez l'adulte en détention: "l'attitude du formateur est primordiale". Pour ce faire, le formateur doit être "motivé à motiver". Le formateur, "par ses attitudes, ses comportements, ses qualités est un des facteurs les plus importants du comportement des détenus-étudiants" (voir colloque, 1977: 31-34).

Bref, les compétences des formateurs en milieu carcéral dépendraient du rôle ré-éducatif de la prison.

Possédant un répertoire d'habiletés éducatives spécialisées convenant aux besoins et intérêts des étudiants, les éducateurs devraient être, en plus, conscients de leurs propres forces et faiblesses, de leurs valeurs, et être capables d'utiliser des méthodes indirectes d'enseignement, etc. Les formateurs devraient être de vrais experts en éducation correctionnelle (selon Eggleston et Gehring, 1980: 18).

Il semblerait que les formateurs possèdent les qualifications professionnelles nécessaires (voir CFF, 1980: 14) mais que la plupart ne seraient pas préparés à travailler avec des adultes en détention (Rodriguez, 1980: 16; et Lauzon, 1982).

5.1.2 Valeurs et intérêts

La documentation sur la FMC parle peu des valeurs et intérêts qu'auraient les formateurs, mais plutôt de ceux qu'ils devraient avoir et transmettre à leurs étudiants.

Le rôle de l'éducation en milieu carcéral étant la réforme et la resocialisation des détenus, les formateurs devraient transmettre à leurs étudiants des valeurs, attitudes et motivations pro-sociales, et ce de façon indirecte, à travers leur comportement; les détenus étant réfractaires à toutes tentatives évidentes de moralisation et de réforme (selon McCormick 1931: 287; Wagner, 1973: 131).

Le professeur semblerait devoir être convaincu que les valeurs de ses étudiants sont inacceptables (car elles les ont conduits en prison). Il devrait plutôt aider au développement du raisonnement moral (selon Duguid, 1981: 110).

5.1.3 Méthode d'enseignement et pédagogie

Une idée semble dominer dans la documentation sur la FMC à propos de la pédagogie: les modèles souvent empruntés à l'extérieur, doivent être adaptés aux conditions spéciales de l'univers carcéral.

L'utilisation des programmes par objectifs (PPO) semblerait bien adaptée aux besoins de la population étudiante: les PPOs facilitent l'enseignement individualisé, permettant à chacun d'avancer à son propre rythme, d'acquérir un sens de l'autonomie intellectuelle et d'organiser ses activités d'apprentissage de façon graduelle et systématique.

Les PPOs seraient particulièrement bien adaptés au système d'entrée et de sortie continue des étudiants adultes en détention,étant donné les nombreuses situations de transferts, libérations, changements d'intérêts, problèmes d'adaptation et problèmes de discipline. De plus, les PPOs s'accorderaient bien avec la motivation des étudiants:ouverture à une formation reconnue officiellement:accès à un droit de pratique professionnel; accélération du processus de libération; activité agréable ayant une application pratique dans la vie courante à l'extérieur; présence d'amis dans la classe (Gravel, 1983: 13). Par contre, certains formateurs déplorent que l'on ait perdu de vue la philosophie initiale des PPOs pour en faire une espèce de "course aux crédits" ou l'assimilation des connaissances par des étudiants est quasi nulle une fois l'objectif d'apprentissage formellement atteint. De plus, pour certains, l'éducation viserait à modifier les modèles cognitifs des détenus et développer

leur capacité de conceptualiser, dans cette perspective, les tests rapides et successifs des PPOs seraient probablement inadéquats (voir Colloque, 1978, 9-12). Bref, les PPOs seraient un outil, rien de plus, et leur pertinence résiderait dans la manière de les utiliser.

Les outils pédagogiques davantage utilisés en MC seraient donc: les programmes par objectifs, les programmes contenus et les démonstrations pratiques et, pointant à l'horizon, l'enseignement assisté par ordinateur. Les méthodes utilisées seraient surtout l'enseignement individualisé, la formation sur mesure, l'animation de groupe et parfois un mélange de ces diverses méthodes alliées à de l'enseignement magistral (voir Colloque 1978: 27-31; voir aussi Bouchard: 6-7; C.F.F., 1980: 17-18; CS Les Ecores: 6; IEPO, 1980: 80).

Cependant, il est à remarquer que selon le Comité aviseur de citoyens, les supports pédagogiques permettant l'enseignement individualisé seraient rares ou peu utilisés (CAC, 1982: 7). De plus, selon certains formateurs, leur tâche serait alourdie par l'enseignement individualisé dû au manque de maturité des détenus face au travail à exécuter, au manque de temps de préparation des cours, au peu de collaboration entre collègues et au stress du travail (Gravel, 1983: 15).

D'autre part, l'étude de l'IEPO fait remarquer que la majorité des programmes offerts dans les établissements ne présenteraient pas de véritables défis à l'intelligence; certains estiment que les détenus sont incapables d'entreprendre

des cours plus difficiles. La même étude fait remarquer que la nature des plans d'études serait reliée aux faibles compétences et qualités du personnel (IEPO, 78: 79-80).

Mais, il semble que, de plus en plus, l'éducation des adultes en détention serait influencée par l'approche "andragogique": "le champ de l'intervention éducative auprès de l'adulte en situation d'apprentissage". Cette situation aurait une double dimension: le processus interne d'apprentissage et le processus externe, soit l'environnement éducatif (voir Colloque, 1978: 21). Cette approche serait basée sur les principes suivants: l'étudiant est le principal agent de sa formation; les activités éducatives doivent se focaliser sur les intérêts éducatifs des étudiants; le processus individuel d'apprentissage doit se dérouler en fonction des actions entreprises par l'étudiant; la formation doit contribuer au réinvestissement dans l'activité communautaire et tenir compte des acquis de l'adulte (CSR Blainville-Deux-Montagnes 1980: 11-13).

5.1.4 Colloques, rencontres et perfectionnement

L'étude de l'IEPO souligne la piètre qualité de certains formateurs; certains n'auraient pu trouver de l'emploi au sein d'organismes extérieurs au système pénitentiaire. De plus, les normes de sélection des éducateurs de la fonction publique ne seraient pas aussi rigoureuses que celles qui s'appliquent à d'autres organismes éducationnels (IEPO, 1978: 76-77).

Notons que depuis lors, les responsables de la formation des SCC ont mis les bouchées doubles afin d'assurer la qualification légale de leurs formateurs, notamment en enseignement professionnel, sur le territoire québécois.

La même étude fait remarquer l'inexistence d'un programme de formation devant préparer les formateurs au travail d'éducation en milieu carcéral, bien que plusieurs devraient recevoir ce type de formation. Une telle formation devrait tenir compte des caractéristiques et personnalités particulières des adultes en détention (selon l'IEPO, 1978: 77-78).

Cette vision pessimiste n'est pas partagée par tous. Selon Lauzon, bien que ne disposant pas de solide formation en relations humaines ou en "technique de réhabilitation profonde", les formateurs réussiraient de mieux en mieux à faire un travail d'encouragement, d'aide physique, émotive et mentale, une action intimement liée à leur travail plus spécifique de formation (Lauzon, 1977: 3). Abstraction faite des qualifications professionnelles, les compétences spéciales pour le travail de formation en milieu carcéral ne s'acquièreraient que dans la pratique, "sur le tas" (Lauzon, 1977; Lauzon, 1982).

Au niveau de la compétence professionnelle, cependant, une étude de l'Administration régionale de la Division de la Formation et de l'Emploi du SCC (Québec) a tenté d'identifier les besoins de formation des professeurs en milieu carcéral (Fabi, 1980).

Selon cette étude, le recyclage, ou l'habilitation professionnelle, serait une responsabilité individuelle dans la mesure où les besoins de formation seraient inhérents à un champ d'activités particulières. Cependant, en ce qui concerne les besoins de formation communs aux formateurs du professionnel et de l'académique, l'étude révèle des difficultés en ce qui a trait à la didactique de l'enseignement (programmes et supports auxiliaires), et souligne le besoin exprimé par les formateurs d'acquérir des connaissances concernant la démarche et l'approche pédagogique (animation, andragogie, counseling, etc.) (Fabi, 1980).

En ce qui concerne la formation professionnelle, il y aurait des lacunes dans le champ de la compréhension, de l'adaptation et de la coordination des méthodes d'enseignement (Fabi, 1981: 31-32). En conclusion, l'étude recommandait d'améliorer la formation des professeurs, les programmes, la formation pédagogique, le matériel didactique et l'élaboration d'un plan de formation (voir Fabi, 1980: 34-39).

Les formateurs en milieu carcéral se sont quand même mis à réfléchir collectivement sur leur propre travail au cours de colloques d'échange et d'information de 1977 à 1979. On peut les résumer ici. Le premier colloque a porté surtout sur les objectifs de la FMC, les attentes des établissements et sur la problématique particulière à l'intervention en milieu carcéral. On insista sur le fait que la FMC devait aller plus loin que la scolarisation: elle devait faire de la formation, aider à la réinsertion sociale des détenus en les préparant à assumer leurs responsabilités de citoyens (Colloque, 1977).

La seconde rencontre a porté surtout sur les problèmes de pédagogie en milieu carcéral, notamment l'application de principes andragogiques dans un contexte restreint voire même antinomique. On visait à aider les détenus à retrouver leurs propres valeurs positives, leur propre estime de soi (Colloque, 1978). Lors de la dernière rencontre, on a discuté de la difficulté à concilier les objectifs de la FMC et ceux de la réhabilitation et de la réinsertion sociale. Les participants se sont interrogés sur les effets de la formation sur la privation de liberté et sur la réhabilitation. Les formateurs ont discuté des problèmes pouvant affecter la FMC, tel le manque de motivation, l'instabilité, l'immaturité des détenus et leur ignorance des valeurs éducatives et culturelles. Ils ont également parlé de leurs propres réactions face aux problèmes rencontrés en formation et face à l'impact des attitudes des détenus (Colloque, 1979). Bien qu'appréciés,de tels colloques n'ont plus eu lieu. Les motifs d'un tel arrêt seraient le coût des rencontres et les problèmes de libération de temps de plusieurs formateurs au même moment.

Ces rencontres concernaient surtout les formateurs en milieu carcéral. Cependant, plusieurs autres intervenants y ont participé: représentants de la DGEA, du SCC et des commissions scolaires. On a suggéré d'inviter des agents d'unités résidentielles, des agents de classement et même des détenus lors de futures rencontres, qui n'ont jamais eu lieu! (Colloque, 1979).

5.2 Institutions

La FMC s'effectue grâce à la contribution de nombreux organismes publics. Pour ce faire, le Solliciteur général du Canada (SGC) a signé, ces dernières années, un protocole d'entente avec chacun des ordres d'enseignement impliqués: pré-secondaire et secondaire, collégial et universitaire qui représentent respectivement environ: 717 places/étudiant, 217 places/étudiant et 20 places/étudiant pour l'année 1983-1984. A l'heure actuelle, toutes les ententes sont en cours sauf celle qui concerne l'université.

Le principal protocole d'entente signé par le SGC et des organismes d'enseignement demeure "l'entente-cadre relative à la formation dans les pénitenciers fédéraux situés au Québec". Cette entente intervenue avec le Ministère de l'Education du Québec (MEQ) en 1981 et qui fait l'objet chaque année d'une négociation d'une Annexe entre les représentants du SCC et ceux de la DGEA couvre environ 80% de la FMC, c'est-à-dire la formation qui donne lieu à des crédits, attestations ou certificats reconnus par le MEQ pour les ordres pré-secondaire et secondaire. Outre l'achat de services éducatifs tels que: ouverture de dossiers, attribution d'équivalences, information scolaire et professionnelle, évaluation des apprentissages, fourniture de matériel didactique, implantation de programmes, l'entente prévoit aussi des services de recherche, de perfectionnement et développement (Entente 80-81: 4).

Le protocole d'entente qui lie le SGC à la Direction générale de l'enseignement privé (DGEP) concerne davantage l'achat de services éducatifs à l'ordre collégial. Le principal organisme d'enseignement impliqué par cette entente est le Collège Marie-Victorin, un cegep privé du nord de Montréal impliqué depuis plusieurs années dans la FMC. Cette entente, qui a été finalisée récemment, serait semblable à celle qui régie les ordres pré-secondaire et secondaire. De plus, le Collège Marie-Victorin offre un service de placement de formateurs et formatrices pour les établissements carcéraux. Nous n'avons pas eu accès à l'entente passée avec

le Solliciteur général du Canada.

L'Université Laval offrait un programme de baccalauréat ès Arts à l'Institut Laval. Ce programme, ainsi que ceux offerts par d'autres universités à Matsqui et Kent (par l'Université de Victoria) ou à William Hean au Stony Mountain se terminent au cours de l'été 1983. Le programme de la région de Québec est sujet à de nouveaux appels d'offres.

Le SCC est également responsable d'autres programmes établis à l'intérieur des établissements carcéraux. Créés au début des années 1979, les "unités résidentielles" (U.R.) se sont voulues une forme de "communauté thérapeutique". Ce système est fondé sur une forme de gestion des détenus par les agents d'unités résidentielles (L.U.) affectés à un quartier de cellules. Ils étaient supposés mieux connaître les détenus, régler des questions mineures concernant la discipline et établir des règlements pour l'unité (IEPO, 1978: 16-17). Selon MacGuigan, les L.U. n'auraient pas atteint leur objectif qui était d'atténuer l'impact de la sous-culture carcérale, et de créer un climat thérapeutique. De plus, aucun cours de formation et de perfectionnement n'aurait été offert aux gardiens qui ont assumé le rôle de L.U. (MacGuigan 1977: 137).

Le même rapport fait remarquer que la communauté thérapeutique mise sur pied par la division Oak Ridge de l'Ontario Mental Hospital à Penetanguishene, visant a créer un programme thérapeutique exécuté par les patients, a connu un succès remarquable. Basé sur les relations d'amitié et de confiance entre le personnel et les patients, le programme visait à amener les patients à se connaître émotivement et à réorienter leur comportement. Ce programme avait réussi à éliminer les effets de la sous-culture carcérale. Le taux de récidive se maintiendrait autour de 40%. Un programme similaire mis sur pied à Springhill n'aurait pas réussi à créer un climat thérapeutique satisfaisant, compte tenu de la tension existant entre le personnel de sécurité et le personnel professionnel (MacGuigan, 1977: 134-136).

5.3 Groupes communautaires

Certains groupes communautaires offrent divers programmes de formation dans les établissements. Nous n'avons eu accès qu'à quelques documents de certains de ces groupes.

Depuis 1965, l'Association des rencontres culturelles avec les détenus (ARCAD) fait bénévolement de l'intervention socioculturelle auprès des détenus. Elle tente d'assurer des rencontres entre détenus et membres de la communauté et de faciliter une réflexion sérieuse dans la société sur la vie en détention. Elle anime un ciné-club, des groupes de croissance, des cours de yoga, des cours d'initiation à la musique, à l'art, à la littérature, des groupes de discussion, etc. L'ARCAD croit que l'on peut transformer la période d'incarcération en "période positive pour le détenu", et ce, dans son intérêt même et dans celui de la société. La formation socioculturelle aurait une incidence positive sur les possibilités de formation (ARCAD 1974: 1978).

En 1979, un projet d'alphabétisation a été mis sur pied par le "Collectif d'Alphabétisation et d'Expression culturelle des détenus". Le projet visait à sensibiliser et motiver les détenus analphabètes, à former des formateurs-détenus en ce qui concerne la pédagogie, l'animation, les techniques d'alphabétisation, etc. Le "Collectif" visait à fournir aux détenus les données et outils pédagogiques nécessaires pour qu'ils puissent prendre en main leur propre formation. (Le projet fut présenté au CFF au début de 1981 (voir Collectif, 1981).

D'autres groupes fonctionneraient à l'intérieur des établissements. Le rapport MacGuigan mentionne le travail de la John Howard Society, de la Elizabeth Fry Society, les Alcooliques Anonymes, des associations non-officielles d'épouses, de parents, d'enfants et d'amis des détenus (MacGuigan 1977: 138-139). Nous ne disposons pas d'information plus vaste à ce sujet, sinon que les AA "se réunissaient dans plus de 1 000 institutions pénales aux Etats-Unis et au Canada" (leur brochure COOPERATION, p. 15) et qu'ils sont actifs dans les pénitenciers du Québec ainsi que les "Toastmaster International", organisme qui aide à s'exprimer en public.

Cependant, MacGuigan souligne l'existence depuis 1973 des Comités aviseurs des citoyens (CAC), composés de membres bénévoles et visant à aider le directeur de l'établissement à organiser des programmes de socialisation. Les fonctions des divers CAC varieraient considérablement d'un établissement à l'autre (MacGuigan, 1977: 140). Nous n'avons eu accès qu'à un seul rapport d'un CAC sur l'Education et la Formation (CAC, 1982). Les Eglises aussi ont des comités qui interviennent dans les pénitenciers.

5.4 Agences internationales

La FMC s'effectue à l'intérieur de divers cadres législatifs, dont les déclarations de l'ONU et des lois canadiennes.

La Déclaration universelle des Droits de l'Homme (article 26) déclare que:

"1) *Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire. L'enseignement technique et professionnel doit être généralisé: l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite.*

2) *L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personne humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales*" (cité par Morin, 1979: 220).

En ce qui concerne plus particulièrement le traitement des prisonniers, la Déclaration de l'Organisation des Nations Unies (article 77) déclare que:

"Les dispositions pour développer l'instruction de tous les détenus capables d'en profiter... L'instruction des analphabètes et des jeunes détenus doit être obligatoire et l'administration devra y veiller attentivement" (cité par Boyer, Gauthier, Montplaisir, 1975: 1).

La législation canadienne reconnaît le droit des détenus à l'éducation; le SGC doit offrir aux adultes en détention des programmes de formation académique et professionnelle.(Voir plus haut, la section "Les objectifs du programme de la FMC, pages 1-2).

En ce qui concerne les Etats-Unis d'Amérique, les objectifs de la FMC auraient été établis par la "New York Correction Law" (1931).

"L'objectif de l'éducation en prison dans son sens le plus large devrait être la socialisation du détenu à travers un ensemble d'activités... mettant l'accent sur les besoins individuels des détenus. L'objectif de ce programme sera de retourner ces détenus à la société avec une meilleure attitude face à la vie, avec un désir de se conduire en bon citoyen et avec des habiletés et connaissances qui lui donneront une possibilité raisonnable de subvenir à ses besoins et à ceux de ses dépendants grâce à un travail honnête. A cette fin, on offrira à chaque prisonnier un programme, qui sur la base de l'information disponible, semblera aider le mieux le processus de socialisation et de réhabilitation" (Roberts, 1971: 15).

Si l'on juge d'après Eggleston et Gehring (1980), les lois américaines n'auraient guère modifié cette approche de l'éducation correctionnelle.

En France, "la mise en place des actions de formation en milieu carcéral est le résultat de la rencontre de deux maniements sociaux": la loi de juillet 1971 sur la formation des adultes et "l'évolution de la politique de l'Administration Pénitentiaire traduite par la réforme de 1975". (Venant à la suite d'importantes révoltes en juillet 1974 - (ADEP, p. 8).

VI- ASPECTS PEU OU PAS EXPLORES DE LA FMC

Il est apparu au cours de cette recherche que certains aspects de l'éducation des adultes, en général, ou des adultes en détention, en particulier, ont été peu ou pas touchés par la documentation sur la FMC qui nous a été accessible.

Ainsi, la relation entre la FMC et les besoins du marché du travail est mal explorée. Le Rapport MacGuigan (1975: 125) remarque que le SCC devrait s'assurer que la FMC corresponde aux possibilités d'emploi régional.

Les relations entre les valeurs, et les conditions socio-économiques des milieux d'origine de la majorité des détenus et leurs besoins de formation demanderaient à être explorées plus à fond. Il est vrai que la "triade de la délinquance" (difficultés d'apprentissage, décrochage précoce et criminalité) touche à ce problème par bande (Waksman et Volpe, 1983; Waksman, Silverman, Weber, 1979 - voir aussi Ross et Fabiano, 1981: 20; Griffin, 1980, 1979; Morin, 1982). Foucault (1975: 280-282) fait remarquer que le système judiciaire a tendance à réprimer plus particulièrement un certain type d'illégalisme "populaire". Il est vrai que les couches "populaires" sont sur-représentées parmi la population carcérale (Griffith, 1980: 235; Beaulieu, Gagnon, 1981: 5-9). "Les faits sont têtus: la majorité de la population pénale est issue de milieux défavorisés"(ADEP, p. 52).

La documentation sur la FMC ne traite pas profondément de la question des biographies des adultes en détention, du type d'auto-formation qu'ils se sont donnés si ce n'est pour discuter de leurs déficiences cognitives, morales et socioculturelles; les valeurs des détenus étant considérées comme "négatives". Les valeurs "positives" ou

"pro-sociales" qui sous-tendent la conception de la FMC sembleraient être celles de la classe moyenne: travail, stabilité, moralité, etc. (Griffin, 1980).

Les relations entre la FMC et la technologie des médias de masse mériteraient également qu'on leur accorde une attention plus particulière.

Il existe peu de documentation concernant les femmes et la FMC. Elles ne constitueraient que 4% de la population carcérale. Bien que la progression de la criminalité féminine soit plus importante que celle des hommes, elles ne disposeraient pas des mêmes facilités éducatives que les hommes (voir MacGuigan, 1977: 151-156); Sandeman, 1981; Deroy-Pineau, 1979, La Vie en Rose, 1983). Un colloque récent a mis en évidence l'infantilisation qui est faite de la femme détenue, le manque de ressource à leur disposition et leur difficulté à fonctionner dans un système carcéral basé sur le modèle des prisons pour hommes (Justice, 1983: p. 38). En 1977, on incarcérait une femme pour cinq hommes au Canada.

La documentation sur la FMC semble être peu abondante en ce qui concerne l'aménagement du temps des adultes en détention, et le réinvestissement que feraient les détenus des acquis de la formation. L'existence en milieu carcéral laisserait peu de place au réinvestissement; elle empêcherait souvent les détenus de faire preuve de responsabilité et d'autonomie (MacGuigan, 1977: 117; ADEP, p. 84).

Les relations entre la FMC et les problèmes de justice (ou d'injustice) sociale, et les problèmes économiques sont généralement peu abordés (voir MacGuigan, 1977: 42; Beaulieu et Gagnon, 1981: 5-9).

Les problèmes de participation et les modèles de prise de décision en ce qui concerne la FMC ne sont guère étudiés. La participation des détenus à l'élaboration et au choix du contenu des programmes de FMC semblerait fort réduite (voir Commission Jean (annexe 4), 1982: 43).

Aussi, les conséquences mêmes du système carcéral sur le personnel, notamment les formateurs, sont peu ou pas connues. Instabilité conjugale, "décrochage" avant la retraite, sentiment d'isolement, absence de perfectionnement et de ressourcement, stress, ce sont-là autant de thèmes peu ou pas explorés. La société, en décidant d'incarcérer ceux qu'elle juge dangereux, a tendance à oublier qu'elle a remis leur surveillance et rééducation à une catégorie de gens qui subissent les contrecoups de cette décision sociale.

Finalement, concernant les aspects pédagogiques et les curriculum de formation, de nombreux sujets de recherche seraient souhaitables: l'enseignement des sciences dans un contexte de sécurité; l'alphabétisation de détenus; les méthodes d'enseignement en formation professionnelle; le décloisonnement des secteurs de formation; les relations entre la formation (créditable) et la socialisation (non-créditable); l'enseignement assisté par ordinateur, etc... De même, l'articulation d'un curriculum scolaire cohérent selon les ordres d'enseignement impliqués (pré-secondaire, secondaire, collégial et universitaire) soulève la nécessité de concerter les organismes d'enseignement et de préciser les attributions de chacun selon des critères d'efficience et d'efficacité. La création récente du GREP (Groupe de recherche sur l'éducation en prison) qui s'inspire d'une recommandation du rapport de l'Institut Pédagogique de l'Ontario relative à la création de deux centres de recherche sur la FMC, un francophone et un anglophone, souligne à la fois les besoins de recherche sur la FMC mais aussi l'espoir qu'une telle entreprise ne soit pas tournée exclusivement vers l'excellence de la recherche mais aussi vers sa pertinence en regard de tous les aspects de la FMC.

VII- AVENIR DE LA FORMATION EN MILIEU CARCERAL

Parmi ses tâches, le Groupe de recherche des services en milieu carcéral devait identifier les orientations possibles et prévisibles du développement de la FMC, et tenter de dégager des consensus d'opinions. Ce travail a fait l'objet d'un volet spécifique.

Après avoir consulté une centaine de personnes impliquées dans le milieu dans quatre secteurs spécifiques:

- directeurs-adjoints et surveillants
- formateurs
- détenus et ex-détenus
- observateurs

cette recherche exploratoire conclut à un non consensus des parties sur les probabilités prévisionnelles, ce qui rejoint d'autres recherches:

"l'absence de consensus face au phénomène de la prison conduit à des appréciations différentes sur l'existence et le mode d'organisation de la formation des détenus" (ADEP, p. 51).

Toutefois, pour 60% des intervenants, "l'école deviendra un instrument privilégié de la réhabilitation". Pour 55%, "l'alphabétisation deviendra une priorité". Pour 40%, "l'école fera une place importante à la connaissance de soi et à la croissance personnelle".

Près de la moitié des personnes consultées estiment que "la formation et les approches pédagogiques s'adapteront aux caractéristiques du milieu carcéral". Ce qui est souhaité par les uns et redouté par les autres.

40% pensent que "les besoins de sécurité vont empêcher le développement de l'éducation".

Les commentaires qui accompagnent ces choix prouvent l'existence de débats passionnés. Ce qui n'est pas nouveau. Déjà, en 1845, un certain Christophe Moreau écrivait:

"Il n'y a pas de question, pas même d'ordre politique, qui ait engendré un plus grand nombre de publications (livres, pamphlets, brochures, mémoires et articles de journaux ou de revues) de formats si différents et de qualités si diverses, que celle qui regarde la réforme des prisons. Non seulement tout le monde en parle et porte un intérêt profond à la question, mais chacun y va de sa dissertation et publie un petit quelque chose sur le sujet" (cité par André Normandeau dans la Revue de science criminelle et de droit pénal comparé, 1970, p. 611 et par J.G. Meilhac de l'ADEP, dans La formation dans les prisons, Erès, 1982, p. 15)

Espérons que chacun de ces petits "quelque chose" y compris le nôtre apportera son éclairage au sujet.

ABREVIATIONS

CS	Commission scolaire
DGEA	Direction générale de l'éducation des adultes
FMC	Formation en milieu carcéral
IEPO	Institut d'études pédagogiques de l'Ontario
MC	Milieu carcéral
MEQ	Ministère de l'éducation du Québec
SCC	Service correctionnel du Canada
SCP	Service canadien des pénitenciers
SGC	Solliciteur général du Canada

CENTRES DE DOCUMENTATION CONSULTES

Ministère du Solliciteur général du Canada (Ottawa):
Bibliothèque et Centre de référence

Université McGill:
Bibliothèque McLennan, d'Education et Social Work

Université de Montréal:
Bibliothèque de Sciences sociales et de Criminologie

Ainsi que:

Collège national du personnel du Service correctionnel du Canada (Laval)

Centre de consultation du ministère du Solliciteur général du Canada (Montréal)

Office des droits des détenus (Montréal)

PERSONNES CONSULTEES

Bernheim, Jean-Claude	Office des Droits des détenus
Bourassa, Laurence	Professeur au Cegep Maisonneuve Membre d'un comité aviseur des citoyens
Cantin, Raoul	Administrateur régional, Formation et emploi des détenus, SCC (Québec)
Cosman, Bill	"Senior Advisor", Direction des Programmes, Secrétariat du Solliciteur général (Ottawa)
Côté, Paul-Henri	Coordonnateur régional, Formation et emploi des détenus, SCC (Québec)
Emmenecker, Roger	Commission scolaire Les Ecores
Griffin, Douglas	Directeur de la Formation académique SCC (Ottawa)
Lafond, André	Département d'Administration scolaire, Université de Montréal
Lemire, Guy	Professeur au Département de Criminologie, Université de Montréal
Normandeau, André	Professeur au Département de Criminologie, Université de Montréal
Olzyck, Jean	Commission scolaire Saint-Jérôme

BIBLIOGRAPHIE

AA — Coopération des membres AA avec d'autres organismes communautaires pour secourir les alcooliques
Montréal - 1982, 31 p.

ADEP — (Sous la direction de J.G. Meilhoc) - La formation dans les prisons - Erès - Paris - 1980, 204 p.

ARCAD — Association de rencontres culturelles avec les détenus
L'intervention socioculturelle communautaire en milieu carcéral: trois paliers de réflexion.
Mémoire à la Commission Jean
Laval - Janvier 1981, 12 p.

ARCAD — ARCAD: Une introduction
1974

AYERS, Douglas — The State of Education in the Prisons of Great Brittain, United States and Canada: current practice and a proposed model
1977

AYERS, Douglas — "L'éducation en prison: perspectives culturelles et développementales", dans Revue canadienne de l'éducation 6:2, 1981
(Repris dans Morin: L'éducation en prison, 23-46)

AYERS, Douglas
DUGUID, Stephen
MONTAGUE, Catherine
WOLOWIDNYK, Sonia — Effects of University of Victoria Program: a Post Release Study. Department of Educational Psychology. University of Victoria. Victoria, B.C.
1980, 62 p.

BARSKY, I. — The Myth of Rehabilitation: a brief presented to the parliamentary sub-committee on the penitentiary system in Canada at the prison for women.
(On behalf of Public Service Alliance of Canada, sub-local)
January 3 1977, 11 p.

BOUCHARD, Paul — La formation scolaire et professionnelle dans les pénitenciers canadiens, hier, aujourd'hui et demain
Travail présenté à M. F. Serre, professeur à l'Université de Montréal, dans le cadre du cours AEN 435.

BOUDREAULT, Carole — La formation en milieu carcéral
Travail présenté à la section d'andragogie de la faculté des Sciences de l'éducation dans le cadre des activités du certificat
Université de Montréal, 1980, 24 p.

BRAUKMAN, C.J.
FIRSEN, D.L.
PHILLIPS, E.L.
WOLF, M.W. — "Behavioural Approaches to Treatment in the Crime and Delinquency Approach", in Criminology
1975, pp. 299-331

CAMPBELL, Jay — "An Experience in Group Counselling", in Roberts, Albert (Ed) Readings in Prison Education, Springfield, Thomas 1973

CENTRE FEDERAL DE FORMATION ASSOCIATION DES PROFESSEURS — Mémoire de l'Association des professeurs du C.F.F. Présenté à la Commission d'étude sur la formation professionnelle et socioculturelle des adultes Laval, décembre 1980, 25 p.

COLLECTIF D'ALPHABETISATION ET D'EXPRESSION CULTURELLE DES DETENUS-ES — Présentation du projet et du collectif, bilan et perspectives, projet pilote de développement de l'alphabétisation et d'expression culturelle des détenus 20 mai 1981, 17 p.

COLLOQUE DE FORMATEURS EN MILIEU CARCERAL — La formation générale en milieu carcéral Stage d'échange et d'information: rapport synthèse, Sherbrooke les 15, 16, 17 juin 1977, 5 p.

COLLOQUE DES FORMATEURS EN MILIEU CARCERAL — Formation en milieu carcéral, rapport synthèse 2e Colloque: Alpine Inn 26, 27, 28 avril 1978, 69 p.

COLLOQUE DES FORMATEURS EN MILIEU CARCERAL — Rapport de la troisième rencontre des enseignants en milieu carcéral 3e Colloque: Alpine Inn, Ste-Marguerite 23, 24, 25 mai 1979, 60 p.

COMITE AVISEUR DES CITOYENS — Rapport 1981-83 du Comité aviseur des citoyens Région du Québec, Education et Formation décembre 1982, 13 p.

COMMISSION D'ETUDE SUR LA FORMATION DES ADULTES (COMMISSION JEAN) — Apprendre: une action volontaire et responsable. Enoncé d'une politique de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente. MONTREAL, février 1982, Gouvernement du Québec 869 p. (Direction de l'Edition du ministère des Communications)

COMMISSION D'ETUDE SUR LA FORMATION DES ADULTES (COMMISSION JEAN — Recherches connexes de la Commission Annexe 4 MONTREAL: Direction générale des publications du ministère des Communications, Gouvernement du Québec février 1982, 103 p.

COMMISSION SCOLAIRE REGIONALE BLAINVILLE-DEUX-MONTAGNES Services de l'éducation des adultes — Politique d'éducation des adultes ST-EUSTACHE, 4 juin 1980 67 p.

COMMISSION SCOLAIRE LES ECORES — Le pénitencier, temps d'épreuve, temps fort de formation et de mutation (essai de pédagogie carcérale)
Présenté à la Commission d'étude sur la formation professionnelle et socioculturelle des adultes, par le Service d'éducation des adultes de la Commission scolaire Les Ecores
LAVAL, 14 p.

CONNATSER, Larry A. — The Effect of an Academic Program the Moral Development of Incarcerated Young Adults
R&E Research Associates Inc., San Francisco, U.S.A., 1978, 73 p.

CONGRES MONDIAL DES SCIENCES DE L'EDUCATION — L'école et les valeurs: Mémoires présentés au Colloque sur l'éducation en milieu carcéral
Congrès mondial des sciences de l'éducation VUTR
TROIS-RIVIERES, 9 juillet 1981

COSMAN, J.W. — "L'éducation en prison au Canada" dans Education Canada Printemps 1980
(Repris dans Morin: 1982, L'éducation en prison)
47-55

CUSSON, Maurice — Le contrôle social du crime, P.U.F., Paris, 1983, 342 p.

DEROY-PINEAU, Françoise R. — "Des femmes en prison" dans Châtelaine
Mai 1979, pp. 94-108.

DUGUID, Stephen Dr — Three Components of Prison Education (Un. of Simon Fraser)
Address to meeting on university level academic programs, Service correctionnel du Canada
Education Training Division
OTTAWA, 21 novembre 1980, 14 p.

DUGUID, Stephen Dr — "Le développement moral, la justice et la démocratie en prison" dans Revue canadienne de criminologie
23:2, 1981
(Repris dans Morin: L'éducation en prison, 69-92)

DUGUID, Stephen Dr — "L'éducation en prison et le choix criminel: contexte de la prise de décision" dans
Revue canadienne de criminologie, 23:4, 1981
(Repris dans Morin: L'éducation en prison, 93-119)

DUGUID, Stephen Dr — "Un modèle canadien: la réhabilitation par l'éducation" dans Morin: L'éducation en prison, 56-68

DUGUID, Stephen Dr — "The Prison as School" in Ayers, D.J. (Ed)
National Conference on Prison Education (BC)
1981, pp. 95-104

EGGLESTON, Caroline
GEHRING, Thom — Social Education in the Rehabilitative School Authority: a review of the correctional educational literature and rehabilitative school autority plans.
Richmond, Virginia: Rehabilitative School Authority
May 1980, 55 p.

FABI, Diane — Etude de besoins de formation des formateurs aux secteurs académique et professionnel
LAVAL (Québec): Service correctionnel Canada
Mai 1981, 69 p.

FATTAH, Ezzai A. — "Prisons: Who should be in them and What are the Alternatives" in Perception
vol. 4 # 5-6-
Printemps-été 1981, pp. 19-22

FUERSTEIN, R. — Instrumental Enrichment: an intervention program for cognitive modifiability.
BALTIMORE: University Pank Press
1980

FOUCAULT, Michel — Surveiller et punir
Naissance de la prison
PARIS: Editions Gallimard
(Collection: Bibliothèque des histoires
1975, 318 p.)

FORSTER, William — "Vers un curriculum de pédagogie carcérale"
Présenté au congrès de Trois-Rivières 1981
(Repris dans Morin: L'éducation en prison 120-127)

GENDREAU, Paul
ROSS, Bob — Effective Correctional Treatment
Bibliotherapy for cynics
Ontario: Ministry of Correctional Services
June 1978, 56 p.

GOTTFREDSON, M.R. — "Treatment Destruction Techniques" in
Robert R. Ross et Paul Gendreau (EDS)
Effective Correctional Treatment
pp. 55-70

GRAVEL, André — P.P.O. versus les principes andragogiques tirés du texte de Pine & Horne. Texte miméo remis à André Thibault dans le cadre du cours "Les principes andragogiques de l'activité éducative", département d'Andragogie, Université de Montréal, 1983, 22 p.

GRIFFIN, Douglas K. — "Can Education Reform Canada's Criminals" in
Education Canada Vol. 18 no 2
Eté 1978, pp. 22-25

GRIFFIN, Douglas K. — "Les mesures correctionnelles peuvent-elles être correctives?"
Communication présentée au congrès des Sociétés savantes, SASKATOON, 1979
(Repris dans Morin: L'éducation en prison pp. 138-150)

GRIFFIN, Douglas K. — Can Corrections be Correctional?"
Ottawa: Correctional Service of Canada 1979

GRIFFIN, Douglas K. "Les compétences de l'éducateur correctionnel" Communication présentée à la Correctional Education Association, NASHVILLE, juillet 1980 (Repris dans Morin: L'éducation en prison, 1982 pp. 151-159)

GRIFFITHS, Curt T.
KLEIN, John F.
VERDUN-JONES, Simon N. Criminal Justice in Canada: an intro Doctory text TORONTO: Butterworth, 1980, 359 p.

HANNAN, Will "The psychology of "self-concept" in Adult Education" in Congrès de Trois-Rivières 1981, pp. 52-68

HAMPDEN-TURNER, Charles Maps of the Mind. First Collier Book Edition, NEW-YORK, 1982, 224 p.

HIPPCHEN, L.J. "Biomedical Approaches No Offender Rehabilitation" in Offender Rehabilitation I, 1976 pp. 115-123

IGNATIEFF, Michael "Moral Education as a Reform Movement: An Historian's Perspective" in National Conference on Prison Education (BC) 1981, pp. 3-22

INSTITUT D'ETUDES PEDAGOGIQUES DE L'ONTARIO Etude de l'éducation et de la formation pénitentiaire 1978-1979
Première phase: Rapport aux conseillers
août 1978
Préparé par Douglas K. Griffin
Service canadien des pénitenciers
Division de l'Education et de la Formation
205 p. + biblic.

JENNINGS, William "Effets des programmes de justice communautaire (PJC) sur le développement moral des jeunes délinquants et sur leurs perceptions des établissements carcéraux" dans Congrès de Trois-Rivières, 1981
(Repris dans Morin: L'éducation en prison, pp. 166-191)

JUSTICE "Alternatives à l'emprisonnement: les étudiants en Droit réfléchissent" Revue Justice, juin 1983

KENDALL, Glenn M. "What Makes Correctional Education Correctional? in Roberts, Albert (Ed) Readings in Prison Education, 1973

KIDD, Roby "The Adult Prisoner as a Student" in National Conference on Prison Education (BC) 1981, pp. 47-48

KNIGHTS, Wayne "Moral Education and Teaching Pratice: Neuristic or Hidden Curriculum" in National Conference on Prison Education (BC) 1981, pp. 321-344

KOHLBERG, L.
KAUFFMAN, K.
SCHARF, P.
HICKEY, J.

"The Just Community Approach to Corrections: A Theory" in Journal of Moral Education vol. 4, 1975, pp. 243-260

KOHLBERG, Lawrence

"Moral Stages and Moralization: The cognitive Developmental Approach" in Lickona, T. (Ed) Moral Development and Behavior N.Y.: Holt, Rinehart & Winston 1976

LAPLANTE, Jacques

"Revue critique du livre: Le critère de récidive dans l'évaluation des mesures pénales par Landreville, P., Montréal: Les Cahiers de l'École de criminologie, Université de Montréal, 1982" Dans: Revue canadienne de criminologie, Vol. 25, no 2, avril 1983

LAUZON, Richard

Il se fait "aussi" du bon dans nos pénitenciers (billet écrit en collaboration) avril 1977, 10 p.

LAUZON, Richard

Enseigner en-'dans Juin 198?, 4 p.

LAUZON, Richard

L'enseignement du français derrière les barreaux (article écrit en collaboration) LAVAL: Archambault et Centre Fédéral de Formation 9 p.

LETKEMANN, D.

Crime as Work, 1973: Englewood Cliffs: N.J. Prentice Hall

LEWIS, Morgan

"Les humanités en prison: étude de cas" dans Congrès de Trois-Rivières 1981 (Repris dans Morin: L'éducation en prison pp. 192-215)

LIPTON, D.
MARTISON, R.
WILKS, J.

The Effectiveness of Correctional Treatment A survey of treatment evaluation studies N.Y. Praecer 1975

MACGUIGAN, Mark

Report to Parliament by the Sub-Committee on the Penitentiary System in Canada Ottawa: Supply and Services Canada, 1977

MANDERS, D.

Labelling Theory and Social Reality A marxist Critique in Insurgent sociologist 6 (1) 1975

MARKEN, R.N.G.

"All the Most Valuable Things are Useless" in English Quaterly Autumn 1974, pp. 49-54

MARTIN, Kenneth — "A Brief History of Prisoner Education" in Syracuse University Research Corporation School Behind Bars 1973

MARTINSON, R. — "What Works? Questions and Answers About Prison Reform" in The Public Interest 1974, pp. 22-54

MCCORMICK, Austin — The Education of Adult Prisoners NEW-YORK: The national society of penal information 1931 (Cité dans Eggleston, Caroline et Gehring, Thom Social Education in the Rehabilitative School Authority, 1980)

MENNINGER, Karl — The Crime of Punishment N.Y.: Viking Press 1966

MORIN, Lucien — "Le droit du détenu à l'éducation" dans le Rapport du Solliciteur général du Canada sur le programme d'éducation des Services correctionnels canadiens par l'Ontario Institute for Studies in Education, février 1979 (Repris dans Morin: L'éducation en prison pp. 216-229)

MORIN, Lucien — "De l'éducation aux valeurs en prison" Communication présentée au Congrès des Sociétés savantes, SASKATOON, juin 1979 (Repris dans Morin: L'éducation en prison pp. 267-296)

MORIN, Lucien — University Education in Quebec's Federal Prison Report and Recommandations Trois-Rivières: Département of Education Université du Québec à Trois-Rivières August 1979, 188 p.

MORIN, Lucien — "Après Foucault: le modèle éducatif" dans Ayers, D.J. (Ed) National Conference on Prison Education (BC) 1981, pp. 121-134

MORIN, Lucien — "L'éducation correctionnelle comme pratique du discours judiciaire: une contradiction" dans Congrès mondial des Sciences de l'éducation Trois-Rivières 1981, pp. 257-306 (et dans Morin: L'éducation en prison, pp. 230-266)

MORIN, Lucien — L'éducation en prison Ouvrage collectif sous la direction de Lucien Morin OTTAWA: Centre d'édition du gouvernement du Canada, 1982, 376 p.

MORIN, Lucien
FERLAND, Mario — "Pourquoi pas des prisons à vocation éducative?" dans Convergence, un journal international d'Education des Adultes, Vol. XVI, no 2, 1983

NORMANDEAU, André — "Revue de science criminelle et de droit pénal comparé" - 1970, p. 511

PARLETT, T.A.A. — "Les bienfaits de l'enseignement supérieur en prison" Communication présentée devant l'American Correctional Education Association, INDIANAPOLIS, juillet 1975 (Repris dans Morin: L'éducation en prison pp. 297-314

PARLETT, T.A.A. — "Quelques aspects théoriques de l'éducation en prison" Communication présentée au Congrès des Sociétés savantes, SASKATOON, juin 1979 (Repris dans Lucien Morin: L'éducation en prison pp. 304-314)

PARLETT, T.A.A. — "Correctional Education As It Is and As It Shoulb Be" dans Colloque sur l'éducation en milieu carcéral (T.R.) 1981, pp. 89-98

PREVOST, Maurice — Un service aux prisonniers C.S.R. Duvernay, Education permanente, 12 p.

RAPPORT — Rapport sur la condition des détenus illettrés du système pénitentiaire au Québec MONTREAL, avril 1975 (Raymond Boyer)

REASONS, Charles E. — "Social Structure and Social Throught: Competing Paradigms in Criminology" in Criminology vol. 13 (11) pp. 360-372

REST, James R. — "Les grands processus psychologiques du comportement moral" dans Congrès de Trois-Rivières, 1981 (Repris dans Morin: L'éducation en prison pp. 315-345)

ROBERTS, Albert R. — Source Book on Prison Education, Past, Present and Future Springfield, Charles C. Thomas 1971, 203 p.

ROBERTS, Albert — Readings in Prison Education Springfield, Thomas 1973

RODRIGUEZ, Jesus — Contemporary Trends and Issues in Correctional Education 1981, 28 p.

RODGERS, Todd W. et Al. — Development of a Performance measurement System for the Education and Training Program Correctional Service of Canada. Ministère du Solliciteur général du Canada, Ottawa, 1981, 80 p.

ROSS, Robert R. — Reading Disability and Crime: Link and remediation: an annotated bibliography
Ottawa: Dept. of Criminology, Un. of Ottawa
1977, 37 p.

ROSS, Robert R. — Socio-Cognitive Development in the Offender: A External Review of the UVIC Program at Matsqui Penitentiary
Ottawa: Dept. of Criminology, Un. of Ottawa,
1980, 23 p.

ROSS, Robert R. — "De la thérapie à l'enseignement: réflexions sur les programmes correctionnels efficaces"
dans Santé mentale au Canada vol. 30 no 4
décembre 1982, pp. 2-4

ROSS, Robert R.
FABIANO, Elizabeth — Time to Think Cognition and crime link and remediation
Ottawa: Dept. of Criminology
University of Ottawa, 1981, 104 p.

ROSS, Robert R.
GENDREAU, P. — Effective Correctional Treatment
TORONTO: Butterworths
1980, 464 p.

ROSS, Robert R.
MCCONKEY, Nancy — Behavior Modification with the Offender
An annotated bibliography
OTTAWA: Available through the Canadian Journal of Criminology and Corrections
1975, 81 p.

ROSS, Robert R.
MCKAY, H.B. — "Behavior Approaches to Treatment in Corrections: Requiem for a Panacea"
(1980) in Paul Gendreau & Robert Ross (Eds)
Effective Correctional Treatment
pp. 37-53

RYAN, T.
Antoinette — "A model for Correctional Education"
in Syracuse University Research Corp.
School Behind Bars
1973

RYAN T.
Antoinette — Correctional Education
1977

SANDEMAN, Gillian — "Programs for Women" dans
National Conference on Prison Education (Victoria)
pp. 387-392

SCHARF, Peter — "L'idée d'équité comme fondement de la réforme éducative de la prison" dans
Congrès de Trois-Rivières 1981
(Repris dans Morin: L'éducation en prison
pp. 346-362)

SERVICE CORRECTIONNEL DU CANADA
Calendrier d'études 1982-83
OTTAWA: Service correctionnel du Canada
Division de l'Education et de la Formation
Novembre 1979
(édition bilingue)

SERVICE CORRECTIONNEL DU CANADA
Droits et responsabilités des détenus
Manuel de renseignements à l'usage des détenus publié par le Service correctionnel du Canada
OTTAWA: Ministère du Solliciteur général du Canada
Avril 1982, 28 p.
(édition bilingue)

SOLLICITEUR GENERAL DU CANADA ET MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC
Entente-Cadre relative à la formation dans les pénitenciers fédéraux situés au Québec
(du 1er juillet 1981 au 30 juin 1982)

SYRACUSE UNIVERSITY RESEARCH CORPORATION
School Behind Bars
Syracuse U.R.C.: ED 083340
1973

TAYLOR, I et AL
The New Criminology
N.Y.: Harper
1973

UNIVERSITY OF VICTORIA and the CANADIAN ASSOCIATION FOR ADULT EDUCATION in cooperation with the CORRECTIONAL SERVICE OF CANADA
Proceeding of the National Conference on Prison Education (Victoria, British Columbia, Oct. 13-15, 1981)
Sponsored jointly by the University of Victoria and the Canadian Association for Adult Education in cooperation with the Correctional Service of Canada (Ayers, Douglas J. Editor)

VIE EN ROSE (LA)
Dossier sur les femmes en prison
Mars 1983.

WAGNER, Albert C.
"Correctional Education: A Need for Teacher Involvement" in Roberts, Albert (Ed)
Readings in Prison Education

WAKSMAN, M.
SILVERMAN, H.
WEBER, K.
Assessing the Learning Potential of Penitentiary Inmates: an application of Feuerstein's learning potential assesment device
OTTAWA: mai 1979. 74 p.
Services correctionnels du Canada

WAKSMAN, M.
SILVERMAN, H.
WEBER, K.
Evaluation de la capacité d'apprentissage des détenus des pénitenciers
Application du test de capacité d'apprentissage du docteur Fuerstein
OTTAWA, Service correctionnel du Canada
Division de l'Education et de la Formation
Mai 1979, 72 p.

WAKSMAN, Mary
VOLPE, Richard
The Implementation and Evaluation of a Cognitive Education Course in Canadian Federal Penitentiaries
OTTAWA: Correctional Services
General Sollicitor of Canada
1983

WEHTSTONE, Keith
"How the Prisoner sees Education" in Ayers, D.J. (Ed)
National Conference on Prison Education (BC)
pp. 79-94

WEIR, J.Donald
"A history of Education in Canadian Federal Correction"
in Roberts, Albert (Ed)
Readings in Prison Education
1973, pp. 39-44

WILENSKY, Patricia
"Transpersonal Education in a Canadian Setting"
in Colloque sur l'éducation en milieu carcéral (TR)
1981, pp. 133-154

WILLIS, Michael
et Al
Ressources for Educators of adults. Annoted Bibliography for the Education of Public Offenders: by Descriptive Subject Headings. Syracuse, N.Y
Clearing house of Resources for Educators of Adults, 1978, 265 p.

WRIGHT, Ian
"Education carcérale et raisonnement pratique: besoins, méthodes et recherches" (1981)
(Repris dans Morin 1982: L'éducation en prison
pp. 363-373)

YOCHELSON, Samuel
SAMENOW, Stanton
The Criminal Personnality
New York: Jason Aronson Press
1976 - vol. 1 - A Profile for Change
1977 - vol. 2 - The Change Process